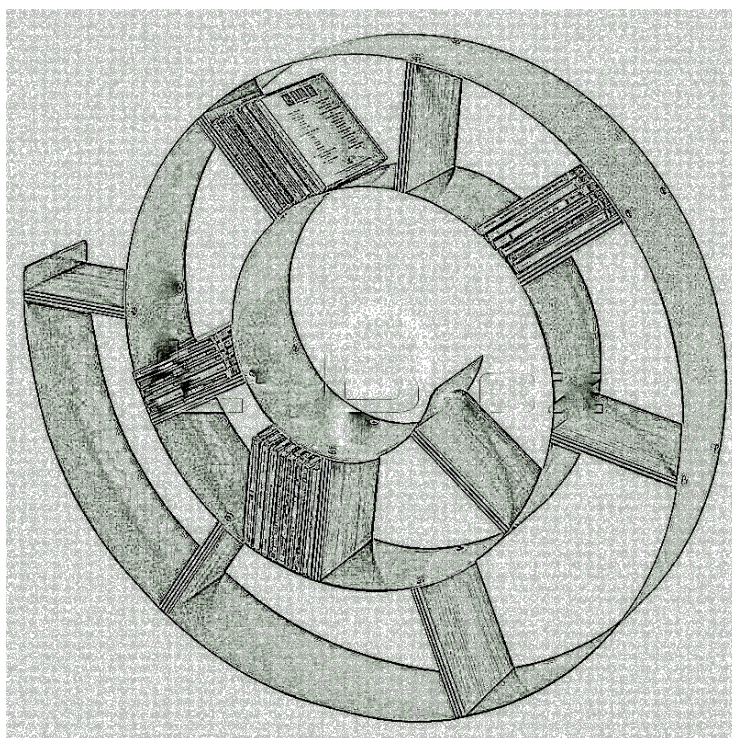


Е. В. Коротаяева

**ОСНОВЫ
ПЕДАГОГИКИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ:
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**



Екатеринбург 2013

ББК Ч 421.10
УДК 371.10
К 68

ISBN

Коротаева Е.В. Основы педагогики взаимодействий: теория и практика: монография. – Екатеринбург: Изд. УрГПУ, 2013. – 203 с.

В данной монографии представлены научные основы педагогики взаимодействий – актуального направления развития системы образования. В материалах представлен опыт изучения взаимодействия как междисциплинарной категории и как ведущей категории педагогической науки, уточнены психолого-педагогические и социопедагогические положения, раскрывающие позиции и роли субъектов в образовательном процессе в процессе обучения, общения, а также методические аспекты построения конструктивных учебных взаимодействий.

Материалы монографии предназначены для научно-педагогических работников, преподавателей педагогических вузов и колледжей, а также для обучающихся в магистратуре, аспирантуре по соответствующим научным специальностям и профилям, слушателей курсов повышения квалификации в образовательной сфере, практикующих учителей.

Рецензенты:

д. пед. наук, профессор А.Г. Гогоберидзе
д. пед. наук, профессор Т.А. Сутырина



© Коротаева Е.В., 2013
© УрГПУ, 2013

Содержание

	Стр.
Введение	4
Глава 1. Взаимодействие как научная категория	7
Глава 2. Педагогические взаимодействия и философия образования	21
Глава 3. Развитие педагогических взаимодействий в истории образования	35
Глава 4. Междисциплинарный подход в педагогике взаимодействий	62
Глава 5. Анализ категории «взаимодействие» в педагогической науке	80
Глава 6. К проблеме типологий педагогических взаимодействий	92
Глава 7. Взаимодействие и общение: диалектика сходства и различий	103
Глава 8. Основы диалогового взаимодействия в обучении	120
Глава 9. Учебное сотрудничество: реальность и возможности	137
Глава 10. Интерактивное обучение как технология учебного взаимодействия	152
Глава 11. Об особенностях взаимодействий субъектов в дистанционном обучении	169
Глава 12. Общечеловеческие ценности: причина и следствие педагогических взаимодействий	183
Заключение	195
Литература	199

ВВЕДЕНИЕ

Интерес к исследованиям в области человеческих взаимодействий в последнее время неуклонно растет. Это связано с изменениями в социокультурной ситуации, для которой характерны процессы демократизации общественного сознания, ориентация науки на исследование проблем, касающихся личности (а не безликого человеческого фактора), на тенденции гуманизации и гуманитаризации в образовании. Обновляющиеся социально-педагогические и научно-методические ориентиры обуславливают пересмотр многих традиционных, ставших привычными явлений, категорий, понятий. К таковым, без сомнения, относится и взаимодействие, которое обнаруживается на самых различных уровнях: взаимодействие явлений, социальных групп и общностей, личности и т. д.

Взаимодействие в различных его проявлениях формирует личностное пространство человека. Еще древние философы утверждали: вещь познается только в момент ее связи с другими вещами. То же относится и к сфере межличностных коммуникаций: характерные особенности личности проявляются в процессе контактов, взаимодействия с другими людьми. Но в одних взаимодействиях индивид выступает как активный их участник, влияющий на форму и содержание совместной деятельности, а в других – в качестве пассивного объекта, зрителя, исполнителя.

Процессы мировой интеграции, становление межгосударственного образовательного пространства; формирование и укрепление правовой основы государства, сосуществование различных организационных форм в экономике страны, широкий культурный обмен, интенсивный поиск новых, субъектно ориентированных технологий в образовательной практике и т.д. требуют переосмысления актуальных форм и содержания межличностных взаимодействий. Результативность и эффективность решения множества задач, по признанию ученых, сегодня зависят не столько от индивидуальных качеств и умений индивида, сколько от его готовности и умения включиться в совместную деятельность на уровне партнерства, сотрудничества, сотворчества, от сформированной культуры социального поведения. Интерес к исследованию взаимодействий в последнее время возрос еще и потому, что динамично расширяется коммуникативная сфера, появляются новые формы контактов, расширяются возможности не только непосредственной, но и опосредованной (дистантной, виртуальной и пр.) совместной деятельности.

Более чем явственно такое положение представлено в образовательной сфере. При этом очевидно, что затруднительно организовать педагогический процесс без продуманного взаимодействия субъектов образовательной ситуации, без опоры на активное *со*-участие в процессе познания.

Педагогическое взаимодействие следует изучать как междисциплинарный феномен, взаимосвязи которого отражаются в широком спектре гуманитарных наук. Взаимодействие является базовой категорией философских концепций и подходов (работы Г. В. Ф. Гегеля, Ф. Энгельса, И. И. Жбанковой, И. Т. Фролова, Л. Г. Чусовитина, Л. И. Пригожина и др.). Изучение интра- и интер- активных механизмов социальных взаимодействий ведется зарубежными (К. Левин, Дж. Г. Мид, Т. Парсонс, К. Р. Рудестам, К. Роджерс, Т. Шибутани и др.) и отечественными (Г. М. Андреева, А. А. Бодалев, А. В. Мудрик, А. Б. Орлов и др.) учеными. Основу исследований природы межличностных взаимодействий в педагогической области составили труды В. П. Зинченко, А. Б. Добровича, И. А. Зимней, В. А. Кан-Калика, В. И. Кудашова, Я. Л. Коломинского, Х. Й. Лийметса, Б. М. Мастерова, Н. И. Новиковой, А. В. Петровского, В. А. Петровского, А. А. Реана, Г. А. Цукерман и др. Технологические подходы к организации взаимодействий в педагогическом процессе отражены в работах А. А. Гина, В. К. Дьяченко, И. П. Иванова, М. В. Кларина, Д. Г. Левитеса, Г. К. Селевко, Д. Халперн и др.

Тематика диссертационных работ последних десятилетий также свидетельствует о значительном интересе к проблеме педагогических взаимодействий. Исследователи концентрируют свое внимание на отдельных проблемах педагогических взаимодействий (что соответствует выбранному научному жанру). С точки зрения педагогического взаимодействия исследуются: процесс профессиональной подготовки будущих учителей (Р. Ш. Царева); основы личностного саморазвития учащихся и учителя (Е. Н. Федотова); формы сотрудничества школьного психолога с родителями (Н. О. Зиновьева); условия смыслообразования педпроцесса (Е. Г. Белякова); психологическая культура (В. В. Семикин); управление персоналом организации (В. Б. Чимбирь), социокультурные институты как фактор развития воспитательного пространства (М. С. Жушкина) и т. д.

Даже простое (и далеко не полное) перечисление работ, связанных с изучаемой проблемой, свидетельствует о том, что педагогическое взаимодействие – явление более глубокое, нежели просто совместная деятельность педагога и ученика, поскольку должно включать интраактивные и интерактивные взаимосвязи групп, общностей, процессов, включенных в образовательное пространство. Но именно в силу объемности изучаемого предмета оказывается трудным охватить его в целостности, и потому трактовка педагогических взаимодействий чаще всего сводится к объяснению состояния или динамики некоторых механизмов организации педагогического процесса и выявлению технологий их реализации.

Естественно, что содержание и формы педагогических взаимодействий меняются с течением времени; осознание происходящих изменений помогает определиться со стратегией и тактикой построения успешных, эффективных взаимодействий. В связи с этим формируется потребность в специальных

исследованиях, содержащих научно-теоретический анализ и оценку тенденций и перспектив развития современных подходов к проблеме педагогических взаимодействий на самых различных уровнях образовательной системы. Однако среди педагогических работ последнего десятилетия научных работ монографического характера, непосредственно связанных с педагогическими взаимодействиями, фактически нет. С другой стороны, сама педагогическая практика (педагогическое новаторство, разработка новых учебных технологий) свидетельствует о новом этапе в развитии педагогических взаимодействий.

Осознание многогранности и объемности изучаемого предмета, осмысление его закономерностей и перспектив развития в новой образовательной парадигме позволили сформулировать название данной работы как «*Основы педагогика взаимодействий: теория и практика*».

Задачи монографического исследования можно определить следующим образом:

- осуществить анализ педагогического взаимодействия как общенаучной и педагогической категории и определить его роль на современном этапе развития педагогической науки;
- установить основы формирования и развития феномена «педагогическое взаимодействие»;
- выявить существенные признаки, определить содержание и типы педагогических взаимодействий в образовательном процессе;
- систематизировать имеющиеся основания для классификаций и типологий проявлений различных взаимодействий в педагогической деятельности;
- предложить психолого-дидактические рекомендации к реализации конструктивных взаимодействий в практике обучающего процесса.

Такое объемное видение позволит субъекту образовательного процесса осознавать себя частью социального взаимодействия, конструктивно строить свои отношения с окружающим миром, с людьми и с самим собой.

Данный подход обозначен в «Национальной доктрине образования» РФ в качестве одной из приоритетных задач: воспитание «граждан правового, демократического государства, способных к социализации в условиях гражданского общества, уважающих права и свободы личности, обладающих высокой нравственностью и проявляющих национальную и религиозную терпимость, уважительное отношение к языкам, традициям и культуре других народов».

Это и есть важнейшие ориентиры развития отечественного образования, в которых роль педагогики взаимодействий трудно переоценить.

Глава 1.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК НАУЧНАЯ КАТЕГОРИЯ

Прямая или опосредованная связь является основой сосуществования всего сущего на Земле. Видимые и невидимые глазу явления и объекты зарождаются под влиянием или воздействием других явлений и объектов, развиваются, достигают расцвета, сами становятся источником зарождения нового, убывают, разрушаются и т.д. В итоге каждое явление можно рассматривать одновременно как часть и целое, как единое и многообразное, как исходную точку процесса и определенный результат. Таким образом весь окружающий мир находится в состоянии постоянного взаимодействия.

Именно потому взаимодействие рассматривается в философии как всеобщая категория (т.е. наиболее общее и фундаментальное понятие, отражающее существенные, всеобщие свойства и отношения явлений действительности и познания¹). Через взаимодействие объясняются основные категории диалектического материализма – материя и движение, пространство и время, количество и качество, необходимость и случайность и пр.; объективного идеализма – идея мирового разума, бытия и небытия, противоречие; экзистенциализма – экзистенция, свобода и т.д. Категории формируются как результат обобщения исторического развития и конкретного опыта, поэтому они могут функционировать одновременно на нескольких уровнях, условно которые можно обозначить как методологический, теоретический, конкретный (в определенной научной области).

На методологическом, базовом, уровне научного познания категория вскрывает наиболее общие и наиболее существенные черты объективной действительности; на теоретическом – обобщает научные подходы, характерные для определенной группы наук. На уровне конкретизации категория с учетом положений первых двух уровней и систематизации практического опыта конкретной науки разрабатывается в рамках частнонаучного принципа, подхода. Поэтому имеет смысл сначала уточнить сущностные характеристики взаимодействия как общенаучной категории, которые раскрываются в трудах философов прошлого и настоящего.

К идее взаимосвязи окружающего мира обращались еще ученые Древней Греции. Демокрит высказывал мысль о том, что происхождение самых различных по своему характеру явлений объясняется взаимодействием бесконечного числа атомов, разнообразных по форме. Идея о необходимости определенного разнообразия как условия взаимодействия, понимаемого как движение, высказывается Платоном (428 (427) – 348 (347) до н. э.). Именно разнородные и неравновесные частицы вступают между собой в борьбу, которая заканчивается или их обособлением, или разрушением и

¹См.: Большой энциклопедический словарь. М.: Больш. Рос. энцикл., 1998. С. 509.

перестройкой. Платон рассматривал взаимодействие через систему воздействий и восприятий: «Я утверждаю, что все, обладающее по своей природе способностью воздействовать на что-либо другое, либо испытывать хоть малейшее воздействие, пусть от чего-либо весьма незначительного и только один раз, – все это действительно существует»². В этой связи Платон выявлял своеобразную структуру процессов взаимодействия, которая заключалась в чередовании для любого объекта живой и неживой материи *страдания* (когда воздействуют на объект) и *действия* (когда воздействие происходит от самого объекта).

Аристотель (384-322 до н. э.) пошел дальше Платона, поставив вопрос о развитии. Достижением Аристотеля явилось создание концепции немеханического соединения (смешения) веществ, которое было обозначено понятием «миксис» (сложное тело). Таким образом, Аристотель вышел на философскую проблему целостности, которую необходимо было рассматривать не как простую сумму частей, но как субстанцию, обладающую новыми качествами, не сводимыми к качествам исходных компонентов (по образному примеру Аристотеля, слово не сводится к простому соединению звуков речи, но имеет смысловое значение)³.

Таким образом, уже в античную эпоху ряд ученых подошли к пониманию взаимодействия как фундаментального свойства материи и источника движения. Л.Г. Чусовитин оценивает их вклад следующим образом: «В античной философии сложилась целая система взглядов на взаимодействие материальных объектов и явлений... В силу того, что мыслители исключали взаимопревращаемость первоначал, они вынуждены были при объяснении происхождения объектов говорить только об их соединении и разъединении. Так были заложены основы механической концепции взаимодействия, абсолютизирующей внешние стороны динамических взаимоотношений объектов»⁴.

Однако многие гениальные догадки о сущностных сторонах взаимодействия, высказанные античными учеными, были забыты в эпоху средневековья, поскольку ориентация в развитии научной мысли той эпохи была направлена не на осмысление всеобщей связи, а, скорее, на углубление философско-теологических построений, приводивших к разделению «идеального» и «реального», «небесного» и «земного». Безусловно, полностью игнорировать принцип всеобщей связи было невозможно, поэтому эпизодически к нему обращались и ученые-практики (Г. Галилей с гелиоцентрической картиной мира), и философы-мыслители того времени: Николай Кузанский (XV в.), предложивший теорию совпадений противоположностей, оппозиции или даже противоборства частей внутри целого как единства более высокого порядка.

Обращение к собственно взаимодействию более определенно наметилось в эпоху Нового времени, когда оно стало одновременно изучаться и как

² Платон. Собр. соч.: В 4 т. Т. 2. М.: Мысль, 1993. С. 316.

³ Аристотель. Соч.: В 4 т. Т.1. М.: Мысль, 1975. С. 221–222.

⁴ Чусовитин Л.Г. Диалектика взаимодействия и отражения. Новосибирск: Наука, 1985. С. 4.

явление и как философская категория. Этим, по мнению В.С. Швырева, в то время и характеризуется научная мысль, которая «предполагает взаимодействие концептуально-теоретических построений с опытными данными, постоянное движение от одних к другим»⁵. Не случайно, многие исследователи сочетали в себе философа, математика, физика, физиолога.

Одним из блестящих примеров такого сочетания был французский ученый Р. Декарт (1596 – 1650). Он высказывает блестящую догадку о том, что во вселенной сохраняется общее количество движения, которое не уменьшается и не увеличивается, а только перераспределяется между телами при их взаимодействии. Эта идея Декарта была революционным шагом в развитии картины мира по сравнению со схоластическим подходом средневековья. Однако философ не избежал ошибки, которую до него допускали античные философы: Декарт, не учитывая диалектику единичного и всеобщего во взаимодействии объектов, пытался свести первопричину движения к идее перводвигателя, механического толчка.

П. Гольбах (1723-1789), один из основателей школы французского материализма и атеизма, близко подошел к пониманию взаимодействия как универсального свойства материи. Он считал, что материя есть «все то, что воздействует каким-нибудь образом на наши чувства», а движение – это способ существования материи, соответственно вытекающий из ее сущности. Материя характеризуется первичностью, несотворимостью и неуничтожимостью, бесконечностью во времени и пространстве: «сущность природы заключается в том, чтобы действовать; если мы станем внимательного рассматривать части, то увидим, что среди них нет ни одной, которая находилась бы в абсолютном покое...»⁶. Однако движение Гольбах трактовал как простое перемещение в пространстве. Отстаивая детерминизм, он вместе с тем отрицал объективное существование случайностей.

Значительный вклад в разработку учения о всеобщей связи явлений и объектов, по мнению большинства ученых, был сделан И. Кантом (1724 – 1804). В так называемый «докритический» период (до 1770 г., когда Кант признавал возможность логически-априорного способа познания вещей) он разработал «небулярную» космогоническую гипотезу об образовании планетной системы из первоначальной туманности, т.е. из огромного облака диффузного вещества. Согласно оценке Ф. Энгельса, эта теория Канта «была величайшим завоеванием астрономии со времен Коперника. Впервые было поколеблено представление о том, будто природа не имеет никакой истории во времени»⁷.

В работе «Критика чистого разума» (1781, 1787) Кант развивает положение о том, что вещи, воздействуя на нас, не только дают нам многообразие ощущений (то, что составляет содержание познания), но одновременно побуждают нашу внутреннюю активность, которая придает

⁵ Швырев В.С. Научное познание как деятельность. М.: Политиздат, 1984. С. 159.

⁶ Гольбах П.А.Д. Избр. соч.: В 2 т. Т.1. М.: Соцэкгиз, 1963. С. 72.

⁷ Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. М.: Политиздат, 1961. Т. 20 С. 56.

знанию организованный, оформленный характер. Вместе с тем Кант впервые четко обозначил проблему границ и условий человеческого познания, решительно поколебав притязания науки на универсальное знание и универсальные цели.

Особое значение трудов Канта для данной проблемы исследования заключается также и в том, что он впервые определил взаимодействие как самостоятельную философскую категорию. В «Критике способности суждения» (1790), классифицируя категории, которыми должна оперировать трансцендентальная логика, он обратился к взаимодействию на общем и частном уровнях (рис 1).

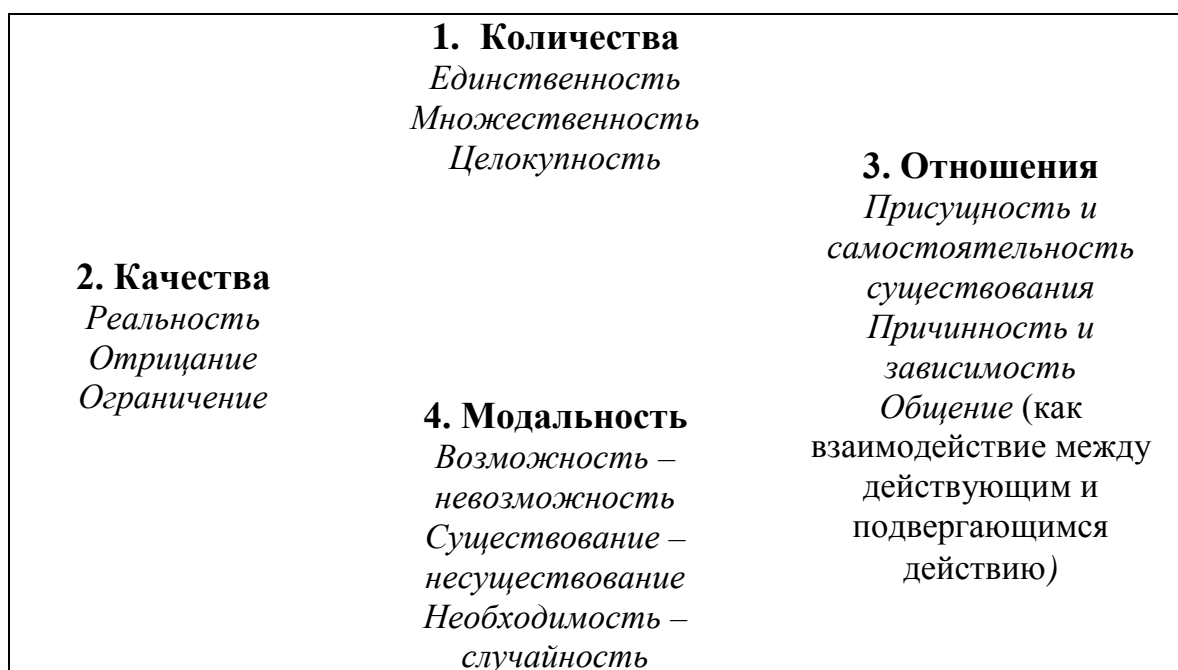


Рис. I. Классы логических категорий (по И. Канту)

Выделение категорий позволило выявить признаки, на основе которых в различных системах осуществляется взаимодействие. По Канту, вселенское взаимодействие (класс 3) складывается из различных соотношений количества (класс 1) и качества (класс 2), «посаженных» на почву модальности (класс 4) – возможности еще не случившегося (рис. I.1). В более конкретном случае (класс 3) Кант, пожалуй, был одним из первых, кто определил общение через взаимодействие между действующим и подвергающимся воздействию.

Он подчеркивал, что третья группа категорий (отношения) возникает всегда из соединения первой (количества) и второй (качества) по аналогии с триадой: тезис – антитезис – синтез. Примечательно, что категория «взаимодействие» обозначена именно в третьей группе; тем самым немецкий философ утверждал, что категории качества и количества могут являться своеобразными характеристиками отношенческих категорий, определяя модальность их существования. Связывая взаимодействие с практикой, или «опытом», И. Кант выводит «закон взаимодействия»: «Все субстанции,

поскольку они могут быть восприняты в пространстве как одновременно существующие, находятся в полном взаимодействии»⁸.

Изучая данную проблему невозможно пройти мимо работ «отца диалектики» Г.В.Ф. Гегеля (1770–1831), где взаимодействие также рассматривается как самостоятельное явление и категория. Согласно его концепции диалектика – это и есть взаимодействие: «Диалектикой мы называем высшее разумное движение, в котором такие кажущиеся безусловно раздельными [моменты] переходят друг в друга благодаря самим себе, благодаря тому, что они суть, и предположение [об их раздельности] снимается»⁹.

Главной и постоянной темой его диалектики стала тема единства взаимоисключающих и одновременно предполагающих друг друга противоположностей, или противоречие. Оно полагается Гегелем как внутренний импульс развития духа вообще, который шаг за шагом переходит от простого к сложному, от непосредственного к опосредованному, от абстрактного к конкретному, все более полному и истинному результату.

Непосредственно к взаимодействию как к категории Гегель обращается в «Науке логики», в которой рассматривает определенную систему категорий, начиная от самых общих (бытие, небытие, количество, мера и пр.) и заканчивая конкретными понятиями (химизм, организм и т.п.). В главе «Учение о сущности» наряду с сущностью и явлением им выделена действительность, существование которой раскрывается через взаимодействие. Однако Гегель не сводит взаимодействие к простому циклу повторения, такое взаимодействие он называет дурной бесконечностью^{*}.

Природа самого противоречия вещи такова, что она, взаимодействуя сама с собой, не просто повторяет саму себя, но и познает себя через внутреннее противоречие. (В этом, собственно, и заключается механизм познания). Противоречие, с формальной стороны, является составной частью движения всякой вещи, а с содержательной – характеризуется двойным отрицанием: первое отрицание есть обнаружение противоречия, второе – его разрешение. Поэтому, полагал Гегель, высшая ступень развития включает в себя низшую, последняя отменяется в ней именно в этом двойственном смысле. Быть отрицаемым – значит быть одновременно и сохраняемым и возвышаемым. (Наглядно это подтверждается как на физиологическом уровне – процесс развития эмбриона и рождения ребенка, так и на психологическом, когда речь идет о рефлексии и саморефлексии.)

Рассуждая о взаимодействии материи и формы, Гегель утверждал следующее: «...материя должна принять форму, а форма должна материализоваться, сообщить себе в материи тождество с собой, иначе говоря, устойчивость. ... Другими словами, определяемость материи формой – это

⁸ Кант И. Собр. соч.: В 2 т. М.: Мысль, 1993. Т. 1. С. 165.

⁹ Гегель Г.В.Ф. Наука логики. М.: Мысль, 1998. С. 94.

^{*} Возникает аналогия с репродуктивными методами обучения в педагогической практике: сам процесс познания, основанный только на механическом, простом повторении, тоже может быть охарактеризован как «дурная бесконечность».

опосредствование с собой сущности как основания в некотором единстве через само себя и через отрицание самого себя»¹⁰.

Может возникнуть закономерное замечание о том, что Гегель обращается к собственно взаимодействию не так явно, как, например, к диалектике. Дело в том, что взаимодействие – это сущность всех явлений и вещей, о которых идет речь в трудах Гегеля, а диалектика – это метод, который разрабатывается автором и через который познается это сущностное. Так, проецируя диалектический метод познания с общих категорий «материя», «форма» на более конкретные – «действительность», «вещь», философ утверждал, что анализ их состояний и действий прежде всего состоит в выявлении тех связей, в которые они включены: «...многие разные вещи находятся благодаря своим свойствам в существенном взаимодействии; свойство есть само это взаимоотношение, и вещь – ничто вне этого взаимоотношения»¹¹.

Разработанные Гегелем категории и законы диалектики образовали тот методологический аппарат, который позволил под принципиально новым углом зрения подойти к описанию картины мира. Ф. Энгельс высоко оценил труд Гегеля, поскольку в нем впервые был представлен «весь природный, исторический и духовный мир в виде процесса, т.е. в непрерывном движении и развитии», и сделана попытка «раскрыть внутреннюю связь этого движения и развития»¹².

Ф. Энгельс (1820–1895) также обращался к изучению категории взаимодействия. В «Диалектике природы» (1873 – 1886) он подчеркивал, что «тела находятся во взаимной связи... <...>... что они воздействуют друг на друга, и это их взаимное воздействие друг на друга и есть именно движение»¹³. Движение как форма существования материи, по Энгельсу, представляет собой взаимодействие притяжения и отталкивания, «в которых совершается процесс универсального движения, развертываясь и свертываясь в рамках противоположности притяжения и отталкивания»¹⁴. Данная посылка позволила Энгельсу доказать, что метафизическое воззрение на природу взрывается изнутри самим развитием науки и принуждено уступить место диалектическому.

Энгельс вслед за Гегелем связывал взаимодействие как явление с причинностью всего происходящего: «Взаимодействие – вот первое, что выступает перед нами, когда мы рассматриваем движущуюся материю в целом... Мы наблюдаем ряд форм движения..., которые все переходят друг в друга, обуславливают взаимно друг друга, являются здесь причиной, там действием, причем общая сумма движения, при всех изменениях формы, остается одной и той же (спинозовское: *субстанция есть causa sui** прекрасно выражает взаимодействие). ... Мы не можем пойти дальше познания этого взаимодействия именно потому, что позади его нечего

¹⁰ Гегель Г.Ф.В. Указ. соч. С. 496-501.

¹¹ Гегель Г.Ф.В. Указ. соч. С. 542.

¹² Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. М.: Политиздат, 1961. Т. 20. С. 23.

¹³ Там же. С. 392.

¹⁴ Маркс К., Энгельс Ф. Указ. соч. С. 399.

* *причина самой себя*

больше познавать»¹⁵. В этой связи поднимается проблема методы познания явлений и вещей, находящихся во всеобщем взаимодействии: «Чтобы понять отдельные явления, мы должны вырвать их из всеобщей связи и рассматривать их изолированно, а в таком случае сменяющиеся движения выступают перед нами – одно как причина, другое как действие»¹⁶.

В работах «Анти-Дюринг» (1878), «Диалектика природы» Энгельс подверг критике механические концепции взаимодействия, которые при изучении воздействия одних объектов на другие приписывали первым активные свойства и, соответственно, пассивные тем объектам, на которые направлено воздействие – тем самым абсолютизировались внешние проявления состояний движения и покоя, а данные явления рассматривались соответственно как первичные (активные) и вторичные (пассивные). Энгельс, полемизируя с ними, высказывал мысль о том, что «взаимодействие исключает всякое абсолютно первичное и абсолютно вторичное...»¹⁷. Таким образом, подчеркивался тезис о многомерности самой природы, бесконечности многообразия ее проявлений и беспредельности самого процесса познания данных явлений.

Диалектический метод, как метод, позволяющий познавать явления мира во взаимодействии, послужил основанием не только для исследования Энгельсом важнейших вопросов естествознания, идеалистической и механистической концепций, но также для глубокого философского анализа истории. Это был достаточно новационный подход, поскольку до этого попытки использовать гегелевскую диалектику в иных отраслях знания оказались малорезультативными. Перенесение диалектики в область общественных отношений стало новым этапом в развитии науки. К. Маркс само общество понимал как «продукт взаимодействия людей»¹⁸. Для анализа процессов, происходящих в социуме, Маркс вводит понятие «социальная структура», иерархия которой обусловлена делением общества на социальные группы (в соответствии с общественным разделением труда) и формированием системы устойчивых связей между ними. Таким образом, взаимодействие становится основой для изучения общественной явлений и открывает новые возможности для научных исследований.

Мысль о необходимости применения диалектического метода в познании (в самом широком смысле) высказывается В.И. Лениным в «Философских тетрадах» (1914–1916 гг.): «Диалектика есть учение о том, как могут быть и как бывают (как становятся) тождественными противоположности, – при каких условиях они бывают тождественны, превращаясь друг в друга, – почему ум человека не должен брать эти противоположности за мертвые, застывшие, а за живые, условные, подвижные, превращающиеся одна в другую»¹⁹. В этой цитате просматриваются специфические черты

¹⁵ Маркс К., Энгельс Ф. Указ. соч. С. 546.

¹⁶ Маркс К., Энгельс Ф. Указ. соч. С. 546.

¹⁷ Там же. С. 483.

¹⁸ Маркс К., Энгельс Ф. Указ. соч. Т. 27. С. 402.

¹⁹ Ленин В.И. Полн. собр. соч.: В 50 т. М.: Политиздат, 1980. Т. 29. С. 98.

взаимодействия: избирательность (условия тождественности), непрерывность (условность, превращение одной противоположности в другую), условность исходной причины («ум человека не должен брать эти противоположности за мертвые, застывшие» и т.д.).

Тесную взаимосвязь диалектического метода и взаимодействия, хотя и неполное тождество их (как и в случае с гегелевской диалектикой, которая, не называя собственно понятие взаимодействие, показывает пути исследования оно), можно проследить в «Философских тетрадах», где обобщены основные подходы диалектического метода²⁰: объективность рассмотрения (не примеры, не отступления, а вещь сама в себе); вся совокупность многообразных отношений этой вещи к другим; развитие этой вещи, ее собственное развитие, ее собственная жизнь; внутренние противоречивые тенденции (и стороны) в этой вещи; вещь (явление) как сумма и единство противоположностей; борьба, развертывание этих противоположностей, противоречивых стремлений; соединение анализа и синтеза, разборка отдельных частей и совокупность, суммирование этих частей вместе и т.п.

Любая из вышеназванных черт диалектики основывается на осознании того, что все сущее в мире находится в состоянии взаимодействия. Предложенный метод диалектики позволяет условно расчленить бесконечный процесс взаимодействия на составляющие эпизоды, этапы, что приводит к более полному познанию окружающего.

В начале XX в. подходы к исследованию взаимодействия как явления, и категории разделились на философские и социологические основания в научной сфере. По мнению части философов (В.С. Степина, Е.В. Хомича и др.), конец XIX – первая половина XX века характеризуются концом неклассического естествознания, обосновавшего принципы релятивизма и дополнительности, связанные с отказом от классического онтологизма и осознанием зависимости научных фактов от конкретных ситуаций и методов их получения. Сторонники релятивистской концепции рассматривали важнейшие формы бытия (пространство, время, движение, системность) не как самостоятельные сущности, существующие наряду с материей и независимо от нее, но как системы отношений, образуемых взаимодействующими материальными объектами²¹. Вне этой системы взаимодействий данные сущности считались несуществующими. Это привело к революции в естествознании, в том числе математике, физике, химии, биологии, психологии и других фундаментальных науках. Теоретический анализ действительности в ее сущностных связях вступил в противоречие с эмпирическим подходом, признающим линейные, «видимые» взаимодействия. Логика развития науки поставила перед учеными проблему разработать научную методологию, познающую многомерное взаимодействие, необходимое для прогресса техники, развития науки и образования.

В первой четверти XX в. была создана теория относительности, которая заставила пересмотреть традиционные подходы, одновременно подтвердив

²⁰ См.: Философия: Курс лекций / Под общ. ред. В.Л. Калашикова. М.: ВЛАДОС, 1999. С. 41.

²¹ Отсюда и название релятивистского подхода: от лат. relatio – отношение.

правильность реляционной концепции. В этой теории, основные принципы которой были сформулированы А. Эйнштейном [1879–1955] (специальная теория относительности – в 1905 г. и общая теория относительности в 1916 г.), многие привычные понятия и формулы (расстояние, временной интервал, понятие одновременности и т.д.) утратили свою абсолютность. Все эти характеристики оказываются зависимыми от движения материальных объектов. Таким образом, теория относительности «показала зависимость пространственно-временных отношений от характера движения и взаимодействия материальных систем, подтвердила правильность трактовки пространства и времени как основные форм существования материи, в качестве содержания которых выступает сама движущаяся материя»²².

Однако теория относительности, при всей своей революционности, не смогла положить конец философским спорам, в том числе и дискуссиям о взаимодействии. Напротив, в истории отечественной философии выделяется целое направление, т.н. русский космизм (В.С. Соловьев, Н.А. Умов, Н.Ф. Федоров, П.А. Флоренский, К.Э. Циолковский, А.Л. Чижевский и др.), в котором утверждались идеи единства человека и космоса, космической природы человека. Интерес к идеям космизма в начале XX в. возник в Западной Европе, но наибольшее распространение они получили в России. «Причина тому – некоторые особенности в развитии русской философии XIX в., стремившейся представить человека не атомарным существом, а личностью, обладающей всем богатством индивидуальности и вместе с тем неразрывно связанной со всеобщим»²³.

Идеи русского космизма наиболее полно воплотились в учении В.И. Вернадского (1863–1945). Центральной в творчестве Вернадского является идея об эволюции жизни на земле в результате появления ее из космоса, о возникновении биосферы, «живого вещества», эволюции его к ноосфере, в ноосферу, в которой разум и деятельность человека становятся определяющим фактором развития. «Человек, биосфера, земная кора, Земля, солнечная система, ее галактика (мировой остров Солнца), – писал Вернадский, – являются естественными телами, неразрывно связанными между собою»²⁴. Учение Вернадского о взаимоотношении природы и общества оказало значительное влияние на формирование современного экологического сознания.

После середины XX в. отмечается обращение философов к методологическим исследованиям в данной области знания (работы Б.М. Кедрова, Г.А. Свечникова, А.Ф. Перетурина, Я.А. Пономарева, И.Т. Фролова и др.).

Особого внимания заслуживают работы И.И. Жбанковой («Проблема взаимодействия», 1971; «Философские принципы в научном познании», 1974), где исследуется взаимодействие как явление, методологическая категория, основополагающий принцип философии. Специфичными сторонами

²² Алексеев П.В., Панин А.В. Философия. М.: Проспект, 1997. С. 370.

²³ Философия: Курс лекций / Под общ. ред. В.Л. Калашникова. М.: ВЛАДОС, 1999. С. 357.

²⁴ Вернадский В.И. Научная мысль как планетное явление. М.: Наука, 1991. С. 157.

взаимодействия, по ее мнению, являются условность и противоречивость: с одной стороны, процесс взаимодействия представляет собой идеализированную схему, вычлененную из объективного процесса движения материи, а с другой – любой процесс, протекающий в силу тех или иных причин, «в определенном смысле всегда есть взаимодействие»²⁵.

Взаимодействие, согласно теории Жбанковой, представляет собой процесс, который всегда имеет некоторую протяженность во времени и связан с изменением состояний объектов, включенных во взаимодействие. Эти изменения взаимно обусловлены и могут носить как субъективный (внутренний), так и объективный (внешний) характер. Автор выделяет следующие сущностные признаки взаимодействия объектов: одновременность существования объектов; двусторонность связей взаимопереходов субъекта в объект и наоборот; закономерность связей на уровне сущности; взаимообусловленность изменения состояний сторон; внутренняя активность объектов.

Как итог И.И. Жбанкова выводит следующее определение взаимодействия: «Это процесс, происходящий по меньшей мере между двумя системами в некотором определенном промежутке времени, когда изменение состояний систем происходит не просто по согласованию (с одинаковой структурой процесса, повторением сходных его ступеней, что может быть обусловлено и сходным общим внешним воздействием среды или общим генезисом систем), а взаимообусловленно»²⁶.

Стоит обратить внимание на определенную разность в подходах к определению взаимодействия (о чем уже упоминалось в данном параграфе). Одни философы воспринимают взаимодействие на экзистенциальном уровне, т.е. как объективную, универсальную, многообразно проявляющуюся основу всего сущего. Трактовки «взаимодействия» сторонников данной концепции определяются через наиболее обобщенное философское понятие – процесс (например, определения И.И. Жбанковой, И.Т. Фролова: «процесс взаимного влияния тел друг на друга, наиболее общая, универсальная форма изменения их состояний. Взаимодействие определяет существование и структурную организацию всякой материальной системы, ее свойства, ее объединение наряду с другими телами в систему большего порядка. Без способности к взаимодействию материя не могла бы существовать»²⁷).

Несколько иной философский подход заключается в том, взаимодействие рассматривается как основа познания сущности объекта, средство раскрытия его важнейших свойств и связей. Для толкований «взаимодействия» здесь характерна опора на традиционные, абстрагирующие философские основания – «категория», «понятие»:

- «Взаимодействие, философская категория, отражающая процессы воздействия различных объектов друг на друга, их взаимную обусловленность,

²⁵ Жбанкова И.И. Философские принципы в научном познании. Минск: Наука и техника, 1974. С. 130.

²⁶ Жбанкова И.И. Указ. соч. С. 128.

²⁷ Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. М.: Политиздат, 1981. С. 50.

изменение состояния, взаимопереход, а также порождение одним объектом другого»²⁸;

- «Взаимодействие – понятие для обозначения воздействия вещей друг на друга, для отображения взаимосвязей между различными объектами...»²⁹.

Нетрудно заметить, что в определениях второго ряда используется понятие «воздействие», подчеркивающее переменный, активный, иницирующий характер связи искомых объектов. В то время как в определениях первого ряда такая заданность отсутствует, поскольку подразумевается, что взаимодействие на уровне сущности может реализоваться как в форме активной, так и пассивной связи.

Это замечание является достаточно важным для предмета данного исследования. В гуманитарной области обращение к взаимодействию как основе, методу познания происходящих вокруг процессов приводит к традиционному толкованию взаимодействий людей только через воздействие их друг на друга. Между тем понимание взаимодействия как процесса взаимосвязи субъектов и объектов допускает не только направленную активность, но и не прямое влияние, со-существование субъектов и объектов и т.д. Но при этом стоит подчеркнуть, что, согласно определению Л.Г. Чусовитина, «взаимодействие – это не просто связь между сосуществующими объектами, а прежде всего связь, обуславливающая их взаимопревращаемость»³⁰. В этом подходе можно увидеть основания синергетического мировоззрения, подходы гуманистической психологии и педагогики, начала современной социальной философии и т.п.

Для современного состояния науки, по мнению В.Е. Кемерова, характерно «преобразование системы жестких взаимодействий между людьми в систему отношений, где самостоятельные субъекты связывают и уравнивают различные интересы через общие нормы и ценности. Но чтобы создать предпосылки для решения этой задачи, науке еще самой надо преодолеть стереотипы индустриализации, переосмыслить свои деятельные и организационные нормы»³¹.

Процессу преодоления стереотипов в самых различных сферах науки способствует активно разрабатываемый в последнее время синергетический подход (труды А. Баблоянц, Г. Николиса, И. Пригожина, И. Стенгерса, Г. Хакена), который, безусловно, самым тесным образом связан с проблемой взаимодействия. Синергетика изучает «связи между элементами структуры (подсистемами), которые образуются в открытых системах благодаря интенсивному (потокосому) обмену веществом и энергией с окружающей средой в неравновесных условиях. В таких системах наблюдается согласованное поведение подсистем, в результате чего возрастает степень ее упорядоченности»³².

²⁸ Философский энциклопедический словарь. М.: Сов. энцикл., 1983. С. 81.

²⁹ Современный философский словарь / Под общ. ред. В. Е. Кемерова. М.; Бишкек; Екатеринбург: 1996. С. 74.

³⁰ Чусовитин Л.Г. Диалектика взаимодействия и отражения. – Новосибирск: Наука, 1985. С. 75.

³¹ Кемеров В.Е. Введение в социальную философию. М.: Аспект-Пресс, 1996. С. 203.

³² Большой энциклопедический словарь. М.: Больш. Рос. энцикл., 1998. С. 1099.

Это междисциплинарное направление научных исследований ставит перед собой задачу познания принципов самоорганизации различных систем. Все процессы, происходящие в окружающем мире, согласно законам диалектики можно разделить на стремящиеся к установлению равновесного состояния в замкнутых системах и преодолевающие хаос открытых систем. Данные процессы и состояния систем постепенно сменяют друг друга во времени и пространстве. Традиционная наука делает акцент на замкнутых системах, обращая особое внимание на устойчивость, равновесность, порядок, однородность, в то время как синергетика исследует диссипативные структуры – открытые, характеризующиеся неупорядоченностью, неустойчивостью, неравновесностью и нелинейными отношениями.

По мнению Г. Хакена и И. Пригожина, в состоянии равновесия элементы системы ведут себя независимо друг от друга, находясь как бы «гипнотическом сне». Однако, взаимодействуя с окружающей средой, система может перейти в неравновесное, «возбужденное» состояние. И тогда элементы системы начинают взаимодействовать друг с другом, ища оптимальный для себя вариант согласования действий (особо подчеркиваем – «для себя»; так, теория катастроф также объясняет происходящее синергетическим подходом).

Суммарно различия равновесных и неравновесных систем можно представить в следующей таблице:

Таблица 1

«Поведение» системы в равновесных и неравновесных условиях³³

<i>Неравновесные условия</i>	<i>Равновесные условия</i>
1. Система «адаптируется» к внешним условиям, изменяя свою структуру	1. Для перехода их одной структуры к другой требуются сильные возмущения или изменения граничных условий
2. Множественность стационарных состояний	2. Одно стационарное состояние
3. Чувствительность к флуктуациям (небольшие влияния приводят к большим последствиям)	3. Нечувствительность к флуктуациям
4. Неравновесность – источник порядка (все части действуют согласованно) и сложности	4. Молекулы ведут себя независимо друг от друга
5. Фундаментальная неопределенность поведения системы	5. Поведение системы определяют линейные зависимости

Нетрудно заметить, что в основе синергетики как научного направления лежит идея всеобщей связи объектов, отношений, сторон, однако сторонники

³³ См.: Горелов А.А. Концепции современного естествознания. М.: Центр, 1997. С. 83

данного подхода предлагают иной, нелинейный, метод исследования сущности и характера этих взаимосвязей, в иной, неравновесной, системе координат. Данный подход стал активно проецироваться на социальную сферу, которая, по сути, представляет собой именно сложные нелинейные системы. Поэтому синергетика, по мнению ряда специалистов (А.А. Грицанова, Л.А. Беляевой, К.Н. Мезянной и др.), «конструирует базовые принципы социально-гуманитарных дисциплин»³⁴.

Таким образом, взаимодействие не только дает основания для разнообразных подходов в познании картины мира, но и само может стать объектом анализа различных философских течений и подходов.

Резюме

Взаимодействие – это и всеобщий закон, и философская категория методологического характера. Без изучения взаимодействия в его общенаучном значении и конкретных проявлениях трудно осмыслить законы, сущность, свойства, структуру происходящих вокруг явлений, к какому бы виду материи (живой или неживой) они ни относились.

Взаимодействие носит универсальный и объективный характер. Объективный постольку, поскольку взаимные связи (действия) внутри и между предметами, явлениями существуют вне зависимости от человеческого сознания. Универсальность проявляется прежде всего в том, что практически не существует явления, закона, категории, которые нельзя было бы объяснить через взаимодействие. В философии бытия это верно для проблем духа и материи, пространства и времени и т.д.; в диалектике развития – для законов диалектического синтеза, перехода количества в качество, диалектической противоречивости; в философском детерминизме – для исследования соотношений причины и следствия, необходимости и случайности, свободы и необходимости и т.д. Понятие «взаимодействие» вбирает в себя разнохарактерные связи, прямые и «обратные» воздействия, процессы обмена (веществом, энергией, информацией, эмоциями), формы совместной деятельности людей в различных ситуациях и т.д.

Взаимодействие также рассматривается как форма существования и движения материи. Движение здесь понимается не только как перемещение в пространстве, но и как любые взаимодействия, а также изменения – превращения – в состоянии объектов, вызванные взаимодействиями (химические, биологические реакции, физические, экономические, социальные и иные явления).

Далеко не все исследователи отмечают такое свойство взаимодействия, как его избирательность. Между тем без него все предметы, вещи и пр. существовали бы в виде однородной субстанции. В этой связи представляется важным высказывание Л.Г. Чусовитина, который утверждает, что избирательность взаимодействия представляет собой «имманентное свойство материальных образований создавать определенные каналы передачи

³⁴ Новейший философский словарь / Сост. А.А. Грицанов. Мн: Изд. В.М. Скакун, 1998. С. 619.

вещества, энергии, информации от одного объекта к другому»³⁵. Следовательно, процесс взаимодействия предполагает направленный отбор таких объектов, которые определенным образом соответствуют друг другу. Это свойство взаимодействия многое объясняет в тех случаях, когда реальные результаты контакта, воздействия оказываются иными по сравнению с предварительными прогнозами.

Общефилософские подходы к взаимодействию позволяют, во-первых, на уровне теории объяснять сущность исследуемого явления (как его целостности, так и отдельных его сторон); во-вторых, на системном уровне рассматривать исследуемое явление как совокупность разностороннего и разнокачественного взаимодействия для выявления места (роли) данного явления в определенной системе координат; в-третьих, на технологическом уровне выявить более простые формы взаимодействий и их соотношение для определения внутренних механизмов реализации взаимодействия в конкретных областях наук.

³⁵ Чусовитин Л.Г. Указ. соч. С. 44.

Глава 2.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ И ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Смена социокультурной ситуации в конце 80-х–начале 90-х гг. XX в. привела к кардинальному переосмыслению многих традиционных подходов, концепций, взглядов в области гуманитарных наук в целом и в педагогике в частности. Большинство ученых того времени определяли этот период в отечественной педагогике как кризисный (Б.З. Вульф, Б.С. Гершунский, В.П. Зинченко, Е.Д. Князев, В.Д. Семенов, И.П. Подласый, К.М. Ушаков, Е.Н. Шиянов и др.). По словам Л.А. Беляевой, суть кризиса в педагогике состояла в том, что школа «не может больше развиваться в рамках традиционных парадигм, многие из которых уже устарели»¹.

Философия, как известно, отличается многообразием, полифоничностью подходов в объяснении картины мира. Учитывая основные свойства взаимодействия как явления (противоречивость, активность и реактивность, избирательность, причинная обусловленность, возникновение нового качества т.п.), представляется, что педагогическое взаимодействие на методологическом уровне должно изучаться прежде всего именно в рамках философии образования.

Сочетание «педагогическое взаимодействие» давно укоренилось в образовательной сфере. Однако чрезмерная частота употребления различных слов и выражений приводит к тому, что последние, по меткому определению В.В. Маяковского, «в привычку входят, ветшают, как платья», что в свою очередь ведет к сужению значений данных слов, ограничению области их распространения, свертыванию научно-теоретического потенциала, заключенного в них.

Обратимся именно с этой точки зрения к словосочетанию «педагогическое взаимодействие». Определение здесь указывает на сферу реализации того явления, которое обозначено существительным «взаимодействие», т.е. прилагательное центрирует исследовательское поле – педагогическая наука и практика.

Слово «взаимодействие» в свою очередь составлено из двух корней – «взаим» и «действие». Взаимный, согласно словарю С.И. Ожегова, означает «обоюдный, касающийся обеих сторон»². Здесь необходимо сделать следующую оговорку: в педагогическом взаимодействии предполагается участие различных сторон, но это вовсе не означает, что этих сторон может быть только две (как на это указывает определение «обоюдный»). Само педагогическое взаимодействие – явление чрезвычайно разностороннее,

¹ Беляева Л.А. Философия воспитания как основа педагогической деятельности / Урал. гос. пед. ин-т. Екатеринбург, 1993. С. 26.

² Ожегов С.И. Словарь русского языка. М.: Рус. яз., 1983. С. 71.

поэтому оно включает в себя: контакт в диаде (два участника, прямо или опосредованно включенные в учебный процесс), триаде (и далее по увеличению количества участников: учитель, ученик, родитель или психолог, завуч и др.), группе как совокупном субъекте, различающемся по составу, по характеру выполняемой деятельности (ученические коллективы, педагогический коллектив, родительский комитет, единый школьный коллектив и т.п.); сложную взаимосвязь общественных явлений – системы образования, общества, социального заказа и пр. Поэтому стоит оговориться, что в зависимости от конкретной ситуации количество сторон, участвующих в педагогическом взаимодействии, может трактоваться по-разному, без обязательной ссылки на двусторонность.

«Действие» же в словаре Ожегова представлено в различных значениях: 1) проявление какой-нибудь энергии, деятельности, а также сама сила, деятельность, функционирование чего-нибудь (привести в действие, продлить действие договора и пр.); 2) результат проявления деятельности чего-нибудь, влияние, воздействие (действие лекарства); 3) поступки, поведение (самовольные действия); 4) события, о которых идет речь (действие происходит в XV столетии); 5) часть драматического произведения (драма в двух действиях) 6) основной вид математического вычисления (четыре действия арифметики)³.

Отметим, что педагогическое взаимодействие как бы вбирает в себя все вышеуказанные значения. Оно сопровождается определенной энергией, проявляемой со стороны участников, не обходится без процессов влияния и воздействия (остается открытым вопрос, всегда ли оправдано их применение), отражается в поступках и поведении детей, подростков, педагогов, родителей, складывается в памятные события, иногда формирует традиции, связанные с развитием коллектива, основывается на конкретных учебных действиях, связанных в том числе и с действиями сложения, вычитания, деления, умножения.

Другими словами, оказывается, что чем уже область анализа того или иного явления, тем большими возможностями оно обладает (к примеру, торговые отношения в маленьком местечке могут включать в себя и товарно-денежные отношения, и натуральный обмен; развиваться планомерно и стихийно, при этом не влияя существенным образом на экономическую ситуацию страны в целом). И в случае с педагогическим взаимодействием происходит подобное: все возможные проявления взаимодействия, вычленимые в философии, социологии, психологии и пр., обнаруживаются в педагогической сфере, и именно это многообразие подходов обеспечивает не только актуальность данного предмета исследований для сегодняшнего момента, но и вскрывает потенциальные возможности взаимодействия для развития педагогической науки и практики.

³ См.: Ожегов С.И. Словарь русского языка. М.: Рус. Яз., 1983., с. 140.

Однако анализ тематики научных работ, посвященных взаимодействиям в педагогическом процессе, свидетельствует о том, что исследуются чаще всего отдельные стороны педагогического взаимодействия без попытки осмыслить этот процесс в целостности.

Педагогическое взаимодействие рассматривается как необходимое условие чего-либо: профессиональной подготовки будущих учителей (Р.Ш. Царева); эвристического обучения (В.Н. Соколов), личностного саморазвития учащихся и учителя (Е.Н. Федотова); развития психолого-педагогической службы (В.А. Маликова); сотрудничества школьного психолога с родителями (Н.О. Зиновьева); совершенствования учебно-воспитательного процесса (Я.С. Турбовской) и др.

Один лишь этот, далеко не полный перечень работ показывает, что взаимодействие – явление достаточно широкое, самодостаточное и самоценное в педагогическом процессе. Оно создается уже самой образовательной ситуацией, поскольку складывается изначально из двух взаимообусловленных форм деятельности, «из которых одна – обучающая – участвует в передаче опыта, накопленного человечеством, а другая – обучаемая – направлена на приобретение общественного опыта, на трансформацию его в личное достояние учащегося»⁴. Таким образом, педагогическое взаимодействие составляет суть учебного процесса и обойтись без его изучения для дальнейшего развития педагогической теории и практики представляется невозможным.

Но, как уже было отмечено выше, исследования затрагивают изучение отдельных аспектов педагогических взаимодействий, поскольку именно в силу его объемности оказывается трудным раскрыть имманентную сущность, определить основную функцию педагогических взаимодействий в образовательном процессе.

Препятствуют целостному восприятию этого явления и некоторые стереотипы, обусловленные повседневной практикой. Речь идет, например, о традиционной формулировке «взаимодействие в системе учитель–ученик». Прежде всего, такая постановка проблемы сводит многообразие проявлений педагогических взаимодействий только к технологии обучения. Да, непосредственная организация деятельности учения и обучения является основной для функционирования образовательной системы, однако только ею не ограничивается. К тому же человек, знакомый с системным подходом, имеет право усомниться в том, что любой контакт педагога и воспитанника может быть определен как система (памятуя о признаках, характерных для различных систем).

Понятие «система» часто используется при анализе работы школы, а это предполагает, что в действующем «механизме» школы все компоненты должны находиться в прямом или опосредованном взаимодействии. Для того чтобы эффективно руководить школьным «механизмом», необходимо

⁴ Щукина Г.И. Роль деятельности в учебном процессе. М.: Просвещение, 1986. С. 15.

видеть, осознавать многостороннюю взаимообусловленную связь, отслеживать и корректировать функционирование ее сильных и слабых сторон, обеспечивать вписанность данной системы в микро- и макро- социум, в мировое образовательное пространство.

Попробуем именно таким образом подойти к осмыслению педагогических взаимодействий. Тогда условно можно выделить четыре основные сферы, охватывающие разные стороны педагогических взаимодействий и отличающиеся по содержанию и формам (рис 2).

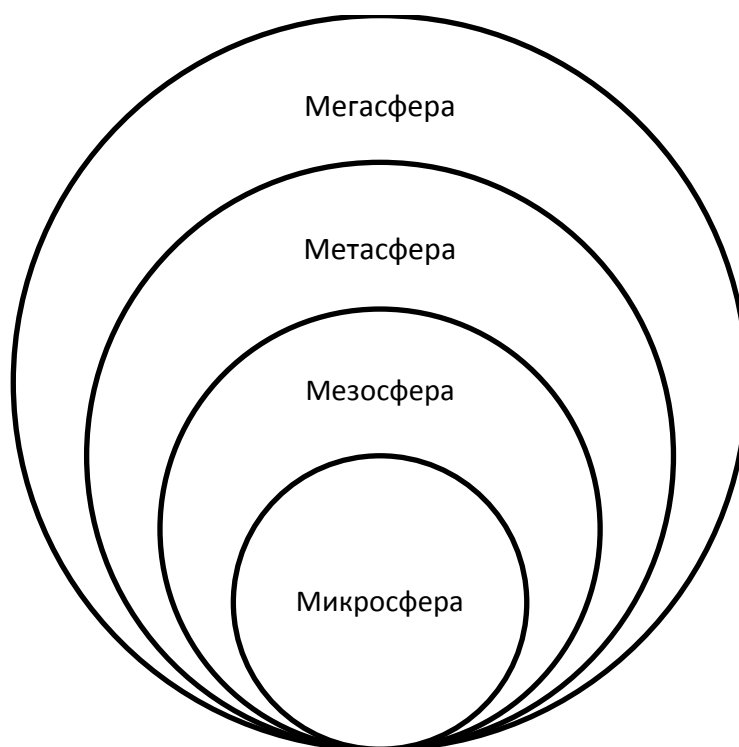


Рис.2. Пространство педагогических взаимодействий

Мегасфера (от греч. *megas* – большой, крупной формы) образуется взаимодействиями социальных институтов – государственного и образовательного: по форме это воплощается в определении места и роли образования в государственной системе, по содержанию отражено в образовательной политике государства и соответствующих документах.

Метасфера (от греч. *meta* – между, через, переход) организуется взаимодействиями в системе образования: формальная сторона представлена сложившейся (или складывающейся) образовательной системой (ступени обучения, разнообразие типов образовательных учреждений и т.п.), а содержательная проявляется в концепции образования, в осмыслении теоретической и методологической базы мета- и мега- уровней системы педагогических взаимодействий.

Мезосфера (от греч. *mesos* – средний, промежуточный) отражает связи («в» и «между») определенных педагогических систем: реализуется в форме организации процесса образования, обучения, воспитания (конкретных образовательных заведений, учреждений и т.д.), а содержание опосредуется учебными программами (сочетающими государственную, национальную, региональную и другую специфику), уставами, кодексами, правилами и пр.

Микросфера (от греч. *micros* – малый) формируется в непосредственной связи участников образовательного процесса. Определение «микро-» скорее уточняет положение данной сферы относительно остальных, нежели указывает на ее значимость. Анализ практических и теоретических исследований показывает, что именно она является центральной для педагогических взаимодействий, поскольку без нее отпадает нужда в других сферах.

Теперь попытаемся охарактеризовать содержание данных сфер через некоторые отрасли гуманитарной науки. Микросфера будет соответствовать психолого-педагогическим подходам, исследующим контакты индивидов, включенных в образовательный процесс. Мезосфера, исследующая школу как систему (совокупность структурных подразделений, первичных коллективов и пр.), базируется на педагогических и социально-психологических основаниях. Взаимодействия внутри образовательной системы, рассматриваемые в метасфере, поддерживаются социально-педагогическими изысканиями, и, наконец, изучение взаимодействий между социальными институтами, т.е. между образованием и государством (мегасфера) невозможно в отрыве от основных концепций социологической науки. И в то же время именно педагогическое взаимодействие является здесь основным связующим звеном, поскольку оно подчеркивает взаимообусловленную связь между всеми компонентами, составляющими образовательное пространство: педагог, воспитанник, педагогический коллектив, педагогический процесс, социум, государство и т.д.

необходимо отметить, что интерес к педагогическому взаимодействию в образовательной сфере отмечается с конца 1960-х гг., хотя само словосочетание чаще заменяется синонимическим рядом: взаимосвязь, сочетание и т.д. Поначалу подходы к взаимодействию в педагогике разрабатывались преимущественно в области теории обучения (С.П. Баранов, М.А. Данилов, И.Я. Лернер, В. Оконь, М.Н. Скаткин и др.). Так, в дидактике уже прослеживается обращение к педагогическому взаимодействию:

- 1) в принципах обучения: связь теории с практикой, принцип воспитывающего обучения, принцип сочетания индивидуального и коллективистского подходов к организации обучения; а также сочетание различных принципов в педагогической практике: наглядности и активности, доступности и научности и т.д.;

- 2) в методах обучения, применение которых всегда основано на их сочетаемости, поскольку эффективность педагогического контакта (и в обуче-

нии, и в воспитании) зависит от правильного, оптимального подбора разнообразных методов и средств;

3) комплексное воздействие форм учебно-воспитательной работы в достижении поставленной цели: учебной, внеклассной и внешкольной; индивидуальной и коллективной; семейной, социальной, организационно-педагогической и пр.

Данный перечень может быть продолжен, так как в образовательном пространстве все явления находятся в прямой или опосредованной связи друг с другом. Однако нужно отметить, что в 1970-х гг. акцент в осмыслении педагогического взаимодействия смещается в область воспитательной работы. В тот период появляются сборники научно-практических трудов, в названиях которых звучит «взаимодействие»: «Взаимодействие коллектива и личности в практике коммунистического строительства», «Взаимодействие школы, пионерской, комсомольской организаций, внешкольных учреждений в коммунистическом воспитании учащихся», «Социально-педагогические проблемы взаимодействия школы и базового предприятия» и т.п. Педагогическое взаимодействие трактовалось здесь как механизм достижения цели коммунистического воспитания, обеспечивающий взаимосвязь функционирования внутришкольных подразделений, а также школы и ближайшего микросоциума. Не случайно в тот период в педагогической печати фиксируется интерес к «воспитательным взаимодействиям», «воспитательным системам школы» (В.А. Караковский, Х.Й. Лийметс, Л.И. Новикова, В.Д. Семенов, А.Н. Тубельский, Н.Е. Щуркова и др.).

В конце 1980-х – начале 1990-х гг. необходимость преодоления разрыва между теорией и практикой образования ощущается не только «снизу», но и «сверху». Я.С. Турбовской (1992) доказывает, что взаимодействие педагогической науки и практики является «основой совершенствования учебно-воспитательного процесса». Критикуя науку за умозрительность, избыточное теоретизирование, он выдвигает тезис о том, что преодолеть данный разрыв можно в том случае, если будет разработана «система условий, создающая основу для превращения взаимодействия педагогической науки и практики в непрерывный управляемый процесс совершенствования учебно-воспитательной деятельности»⁵. Однако систему условий Турбовской сводит к концепции динамического диагностирования массового педагогического опыта: выявление образовательных потребностей и оперативное, адресное их удовлетворение. Несомненно, такое диагностирование (или мониторинг) образовательного процесса является важной составляющей частью взаимодействия науки и практики, однако же им не исчерпывается. Ощущая некую редуцированность заявленной проблематики и предложенного решения, автор неожиданно заявляет: «Организация взаимодействия педагогической науки и практики не самоцель»⁶. Да, орга-

⁵ Турбовской Я.С. Взаимодействие науки и практики как основа совершенствования учебно- воспитательного процесса: Автореф. дис. ... докт. пед. наук. М.: АПН СССР, 1992. С. 7

⁶ Там же, с. 20.

низация такого взаимодействия осуществляется не ради эклектического соединения, но ради нахождения общего «поля» науки и практики, где свойства, присущие взаимодействию в целом: противоречивость как источник движения, активность сторон, причинная обусловленность и т.д., – являются механизмом обеспечения прогрессивного развития педагогики и образовательной системы.

Существовал и иной подход в поисках путей взаимодействия педагогической науки и практики, где взаимодействие вскрывалось через «интеграцию» (В.С. Безрукова, М.И. Башмаков, Н.К. Чапаев, П.М. Эрдниев и др.). При этом интеграция трактовалась двояко:

- 1) интеграция педагогики, под которой подразумевался межнаучный характер взаимодействия педагогики с другими науками (психологией, социологией, историей, экономикой, экологией и т.д.);
- 2) и педагогическая интеграция, или внутриспредметное взаимодействие, осуществляемое в рамках педагогической теории и практики⁷.

Оба направления интеграции продолжают активно развиваться, обогащая научное знание новыми подходами и технологиями в области образования: «Философия образования для XXI века» (Б.С. Гершунский), «Основы возрастной педагогики» (А.С. Белкин), «Педагогическая психология» (И.А. Зимняя, В.А. Якунин), «Педагогическая деонтология» (К.М. Левитан), «Введение в социальную педагогику» (А.В. Мудрик), «Социальная педагогическая психология» (А.А. Реан, Я.Л. Коломинский) «Социальная психология образования» (Н.И. Шевандрин) и др.

Серьезные разработки по этой области педагогических знаний ведутся в социальной педагогике. В.Д. Семенов еще в 1993 г. отметил, что «наука о воспитательных явлениях выстраивается на научном принципе взаимодействия»⁸. Отмечая смену приоритетов в педагогической науке, он одним из первых выдвинул тезис о том, что «ядром» теоретической концепции социальной педагогики является педагогическое взаимодействие сторон. Исследуя взаимодействие в педагогике как «научный принцип», Семенов предлагает свою классификацию сторон, включенных в педагогическое взаимодействие:

- взаимодействие воспитателя и воспитанника; процесс, создающий виды деятельности (познание, игру, труд, общение),
- процесс, в котором, с одной стороны, развивается и формируется личность воспитанника, а с другой – совершенствуется личность воспитателя (при руководящей роли воспитателя);
- сложный «организм», состоящий из многих «блоков», самые крупные из которых: дидактический, воспитательный, социально-педагогический⁹.

⁷ См.: Безрукова В.С. Интеграционные процессы в педагогической теории и практики. Екатеринбург: ПО Север, 1994. С. 18-19.

⁸ Семенов В.Д. Педагогика среды / Урал. гос. пед. ин-т. Екатеринбург, 1993. С. 5.

⁹ См.: Семенов В.Д. Указ. соч. С. 6-7.

В.Д. Семенов объединяет в классификации различные основания, стремясь подчеркнуть объемный характер рассматриваемого явления.

А.В. Мудрик посвящает взаимодействию отдельную главу. В наиболее общем виде, по его мнению, «взаимодействие можно рассматривать как организацию совместных действий индивидов, групп, организаций, позволяющую им реализовать какую-либо общую для них работу»¹⁰. Во взаимодействии выделяются: функции: адаптивная и регулятивная; виды: функционально-ролевой и эмоционально-межличностный; компоненты: когнитивный, аффективный и конативный; формы: групповая (до 30-35 чел.) и межгрупповая; средства: вербальные и невербальные.

Основу взаимодействия в социальной педагогике, согласно педагогическому подходу А.В. Мудрика, составляет личностный подход, который является «базовой ценностной ориентацией педагога, определяющей как ведущую его ориентацию на развитие личности воспитанника, а также стратегию его взаимодействия с личностью и коллективом в воспитательном процессе на основе субъект-субъектных отношений»¹¹.

Данную работу можно оценить как одну из наиболее системных в ряду исследований сущности и функциональных возможностей взаимодействия в педагогической сфере. Можно было бы выдвинуть упрек в том, что взаимодействие здесь рассматривается более как категория социальная, нежели педагогическая, поэтому образовательная область служит, скорее, иллюстрацией выдвигаемых социально-психологических положений. Однако такое положение совершенно оправдано: во-первых, тематикой и жанром пособия – «введение в социальную педагогику», а во-вторых, процесс освоения понятий и категорий обязательно проходит этап «иллюстрирования», подтверждения из смежных областей, что, собственно, и формирует межнаучную интеграцию и общее, «стыковое» знание. Но все же данный подход, затрагивая область предметно-деятельностных отношений людей, обходит область образовательного пространства педагогики.

Постепенно педагогическое взаимодействие начинает занимать определенное место не только в работах монографического или научноисследовательского характера, но и в учебных пособиях по педагогике. Справедливости ради, нужно указать, что в еще «Педагогике» 1988 г. Ю.К. Бабанский обращается к педагогическому взаимодействию, хотя и трактует его как термин: «Взаимная активность, сотрудничество педагогов и воспитуемых в процессе их общения в школе наиболее полно отражается термином педагогическое взаимодействие»¹². Однако в пособии отсутствует содержательное раскрытие этого термина.

Сопоставительный анализ вышеназванных определений свидетельствует о самых разнообразных основаниях, используемых педагогами, психологами в определениях взаимодействия. Большая часть ученых характе-

¹⁰ Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику. М.: Ин-т практической психологии, 1997. С. 269.

¹¹ Мудрик А.В. Указ. соч. С. 310.

¹² Педагогика / Ю.К. Бабанский, В.А. Сластенин, Н.А. Сорокин и др. М.: Просвещение, 1988. С. 29.

ризует взаимодействие как механизм межличностной связи участников образовательного процесса; меньшая часть исследователей акцентирует социальный характер связи индивида и сообщества (ближайшего и широкого окружения).

Поэтому возникает потребность в контекстной характеристике педагогического взаимодействия через сопоставительный анализ с понятиями, которые широко используются в психолого-педагогической и социально-педагогической литературе – взаимосвязь, взаимоотношение, воздействие и пр.; анализ, который позволит уточнить характерные черты педагогического взаимодействия.

Так, сравнивая взаимосвязь и педагогическое взаимодействие, можно отметить, что предмет нашего исследования в образовательном пространстве всегда детерминирован определенной целью – передачей знаний и общественного опыта и т.д. Здесь уместна логическая «двухходовка»: всякое взаимодействие в педагогическом процессе является взаимосвязью, однако не всякая взаимосвязь может быть определена как педагогическое взаимодействие. Нетрудно оказаться прямо или косвенно связанным с каким-либо явлением, однако, чтобы вступить с ним во взаимодействие, необходимо, как минимум, иметь цель, осознавать взаимообусловленность совместной деятельности, планировать достижение предполагаемого результата и т.д. Например, каждый педагог включен в образовательную систему своей школы → района → города → региона → страны → мирового образовательного пространства. Педагог должен понимать взаимосвязь своего труда с глобальной системой образования, но он вступает в систему педагогического взаимодействия с ближайшим своим окружением. Таким образом, в сравнении с взаимосвязью педагогическое взаимодействие имеет более конкретный предметно-деятельностный характер.

В ходе педагогического взаимодействия между людьми устанавливаются определенные официальные (подчинение, управление и пр.) или неофициальные характер (дружба, любовь, вражда и т.д.) отношения. По сравнению с взаимодействием формирование взаимоотношений носит менее управляемый характер, хотя сложившиеся взаимоотношения могут способствовать или затруднять процесс совместной деятельности. Другими словами, диалектика отношений этой пары понятий заключается в том, что результативность педагогического взаимодействия во многом определяет модальность взаимоотношений субъектов деятельности, но затем, при повторных контактах взаимоотношения становятся способны влиять на процесс педагогической деятельности.

В социологии используется понятие «социальное взаимодействие», определяемое как «процесс, в котором люди действуют и испытывают воздействие друг на друга»¹³. В психологической науке общее определение взаимодействия тоже дается через «воздействие»: процесс непосредствен-

¹³ Радугин А.А., Радугин К.А. Социология: Курс лекций. М.: ВЛАДОС, 1995. С. 42.

ного или опосредованного воздействия объектов (субъектов) друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь» (Ю.С. Головин, А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский и др.). Однако на практике психологи стараются избегать понятия «воздействие» и предпочитают использовать «межличностное взаимодействие», в самом определении которого в отличие от социальной трактовки взаимодействия подчеркнут личностный, или интерсубъектный характер связи. «Межличностное взаимодействие» определяется в психологии как «контакт» (более обтекаемое понятие по сравнению с «воздействием») или «система взаимно обусловленных индивидуальных действий, связанных циклической причинной зависимостью, при которой поведение каждого из участников выступает одновременно стимулом и реакцией на поведение остальных»¹⁴. В связи с этим проясняются определенные рамки в восприятии явления «педагогическое взаимодействие» в образовательном пространстве. Поскольку речь идет о системе взаимодействий субъекта, то автоматически многоплановая система педагогических взаимодействий сужается до психолого-педагогической (микро-) сферы.

Психологи же часто сопоставляют взаимодействию воздействие и/или влияние.

Каким образом соотносятся друг с другом влияние и педагогическое взаимодействие? Под «влиянием» обычно понимаются изменения поведения одного человека под воздействием другого. Влияние может быть направленным (убеждение, внушение) и ненаправленным (подражание, заражение). В то время как педагогическое взаимодействие всегда отличается регламентированностью (организованностью), продиктованной самой структурой образовательного процесса. Поэтому эти понятия находятся в отношениях взаимообусловленности:

- педагогическое взаимодействие и влияние могут быть равнозначны, усиливая и подкрепляя друг друга в том случае, если педагог (уже находящийся в силу обстоятельств в системе педагогических взаимодействий) обладает суггестивными свойствами;

- педагогическое взаимодействие может предшествовать влиянию: когда ценностные ориентации учителя в какой-то период начинают влиять на процесс формирования ценностей и мировосприятие школьников (в практике педагогики такой процесс носит ненаучные названия «доросли», «созрели» и т.п.);

- в подростковом возрасте влияние может предшествовать педагогическому взаимодействию: при выборе учебной специализации (после получения неполного общего среднего образования); или более частный эпизод: школьник, увлеченный изучением астрономии (информатики и пр.), как правило, иначе строит свои отношения и взаимодействия с учителем астрономии, чем учащийся с иными когнитивными интересами.

¹⁴ Психология: Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1990. С. 52.

Для данного исследования важно установить соотношение между воздействием и взаимодействием в педагогическом процессе, что явствует из большинства приведенных определений. Воздействие – это целенаправленный перенос информации и опыта от одного человека к другому, частный случай направленного влияния, связанный с убеждением, внушением (в отдельных случаях даже с гипнотическим внушением). Принципиальная разница между воздействием и взаимодействием заключается в том, что воздействие однонаправлено, в то время как во взаимодействии, а особенно педагогическом, должны присутствовать прямая и обратная связь, поскольку эффективность взаимодействия определяется реакциями участников деятельности, которые корректируют эффективность получения конечного результата.

Воздействие в педагогическом процессе может быть оправдано в случае решения тактических задач, но постоянное воздействие чревато в будущем в зависимости от личностных качеств объекта воздействия, с одной стороны, потерей инициативности, веры в себя, нежеланием принимать ответственные решения и т.д., а с другой, напротив, формированием позиции индивидуализма в стремлении сохранить свое Я, негативизма, агрессивности в отношении субъекта воздействия.

Ситуация осложняется тем, что долгое время в педагогическом процессе ставились тактические задачи – передача знаний, умений, общественного опыта. Наиболее быстрый путь решения этих задач осуществлялся посредством воздействия, что четко прослеживалось в педагогических установках. Однако с развитием гуманистической психологии и педагогики, с разработкой и реализацией личностно-ориентированного (личностно-центрированного) подхода в образовательной деятельности возникает потребность в смене профессиональной ориентации педагога с воздействующей на взаимодействующую позицию в педагогическом процессе. При этом воздействие остается в арсенале учителя как один из механизмов педагогического взаимодействия, призванного решать конкретные, ближайшие задачи.

Заслуживает особого внимания противоречивые отношения взаимодействия и развития. Взаимодействие, в том числе и педагогическое, направлено на создание относительно сбалансированного (временного или устойчивого) состояния участвующих сторон. А развитие, понимаемое как необратимое направленное изменение объектов, в результате которого возникает их новое качественное состояние, часто нарушает установленный баланс состояний. Толчком к развитию из состояния взаимодействующего покоя могут послужить ситуации, возникающие как внутри системы, так и за ее пределами. Известен хрестоматийный пример, когда «в одном из классов американской средней школы появился психолог, чтобы провести исследование умственных способностей детей. После соответствующих тестов он объявил имена тех, кто показал наиболее высокий «коэффициент интеллектуальности»(IQ). При этом он сознательно совершил

подлог: среди тех, кого он назвал «самыми умными», более половины в действительности обладали средними или невысокими умственными возможностями. Через год, придя в ту же школу, он обнаружил, что все те, кому он создал репутацию «наиболее умных», являются лучшими учениками в классе. А ведь о его подлоге никто не знал! Следовательно, репутация умницы создала из слабых иной «Я-образ», побудивший их с интересом и старанием относиться к учебе»¹⁵. Иными словами, результаты тестирования оказались тем фактором, который нарушил привычные позиции участников педагогического взаимодействия и стимулировал школьников к саморазвитию.

Процесс развития стремится к необратимым новообразованиям компонентов системы, к формированию новых, более высоких и сложных их состояний и связей. И далеко не всегда в педагогике этот процесс оказывается оправданным с точки зрения получаемых результатов. Отсюда возникают проблемы не только на уровне взаимодействия субъектов педагогического процесса, но и на уровне структурных подразделений школы. Так, остро стоит проблема преемственности (обусловленная именно педагогическим процессом взаимодействия) при обучении детей по технологии развивающего обучения в начальном звене и традиционным подходом к обучению в среднем и старшем звеньях школы. Проблема стратегии педагогического управления также сводится к выбору: поддерживать школу в состоянии стабильного функционирования или предпочесть режим развития (в последнем случае важно просчитать все возможные сценарии развития, иначе ситуация может привести к необратимым негативным, а не позитивным изменениям).

В сравнительном понятийном анализе взаимодействия нельзя не учитывать условный характер самого разделения взаимоотношений, воздействий, влияний, развития и т.д., поскольку все они отражают разноплановые связи (взаимодействия) человека с окружающим миром и другими людьми. Но в сравнении понятий четче вырисовываются нюансы, характеризующие взаимодействие в педагогической системе. Сопоставительный анализ можно продолжить и далее, однако вывод будет подтверждаться: педагогическое взаимодействие всегда занимает или ведущую, или соподчиненную, но не подчиненную позицию в категорийном ряду педагогики. Это согласуется с тезисом о том, что категория «педагогическое взаимодействие» является базовой для педагогической науки и практики.

Исследование какого-либо явления начинается с определения, в котором устанавливается его видовая принадлежность, обозначаются специфические особенности, отличающие его от сходных явлений и вещей. Общая направленность изучения взаимодействий в философии определенным образом предопределила ракурс трактовки категории «педагогическое взаи-

¹⁵ Добрович А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения. М.: Просвещение, 1987. С. 27.

модействие». Его можно толковать как минимум в двух значениях – широком и узком:

а) широком, обобщенном, где педагогическое взаимодействие рассматривается как детерминированная познавательной ситуацией, опосредуемая социально-психологическими процессами *связь* субъектов (и объектов) образования, приводящая к их количественным и/или качественным изменениям;

б) более узком, целенаправленном, где педагогическое взаимодействие определяется как *интегративная основа* системы образования, которая обуславливает как структуру этой системы (от низшей ступени к высшей), так и ее содержание (с преемственными, внутри- и межпредметными связями), обеспечивает связь образования с другими социальными институтами (государство, здравоохранение, семья, религия и др.), а также предопределяет направленность и способы реализации контактов субъектов, включенных в образовательную деятельность.

Мы сознательно используем определение *интегративный*, находящийся в процессе, стремящийся к единству, к цельности, в то время как интегральный – «единый, цельный», т.е. уже свершившийся. В этом отношении педагогическое взаимодействие носит интегративный характер, поскольку олицетворяет вечное движение, процессы объединения и одновременной дифференциации.

Очевидно, что педагогическое взаимодействие, являющееся частью философии образования, нуждается в своем серьезном и многоаспектном исследовании.

Резюме

Итак, педагогическое взаимодействие характеризуется как общими свойствами взаимодействия в целом, так и специфическими, соответствующие области реализации.

К свойствам общего порядка относятся:

– причинная обусловленность, поскольку нет ни одного явления в педагогическом пространстве, в основании которого не обнаружилось бы взаимодействия;

– противоречивость педагогических взаимодействий, заключающаяся:

- в столкновении, с одной стороны, потребности объектов и субъектов сохранить себя в неизменном виде, а с другой – в стремлении упрочить свое состояние за счет расширения границ своего влияния;
- в одновременной открытости и изолированности педагогических систем;
- в разнохарактерной связи субъектов и объектов, включенных в педагогическое взаимодействие;
- в несовпадении теоретических построений с реалиями практического осуществления и т.д.;

- активность, которая обеспечивает поступательное развитие системы, и реактивность, которая регулирует эффективность педагогических взаимодействий;
- возникновение нового качества в связях и состояниях субъектов и объектов как результат педагогического взаимодействия.

И все же, давая общую характеристику именно педагогическому взаимодействию, определим его как детерминированную образовательной ситуацией, опосредуемую социально-психологическими процессами связь субъектов (и объектов) образования, приводящую к количественным и/или качественным изменениям исходных качеств и состояний обозначенных выше субъектов и объектов.

Среди специфических свойств педагогических взаимодействий можно выделить:

- детерминированность социокультурной и образовательной ситуациями;
- взаимосвязь социальных, психологических и собственно педагогических подходов в организации педагогических взаимодействий;
- последовательность, непрерывность и одновременную дискретность педагогических взаимодействий;
- нацеленность на передачу знаний, умений, общественного опыта подрастающему поколению для социального воспроизводства общества;
- необходимость создания условий для самоактуализации и самореализации каждого субъекта, включенного в систему педагогических взаимодействий;
- закономерную асимметричность позиций субъектов педагогического взаимодействия, создающая основание для развития и саморазвития субъектов и объектов в педагогическом пространстве.

Таким образом, педагогическое взаимодействие нуждается в самых разнообразных исследованиях стратегий, форм, механизмов, на самых разных уровнях. Данный подход позволит изучать педагогические взаимодействия не только как отдельные стороны прикладных направлений педагогики, но и как общую, базовую категорию философии образования.

РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ В ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Содержание и формы педагогических взаимодействий обусловлены социокультурными условиями: эпохой, развитием научного знания, принятой системой отношений между взрослыми и детьми и т. д. При этом во все времена существовали не просто обучающие взаимодействия в системе «педагог–ученик», но проявлялись, хотя и в разной мере, взаимодействия между самими учащимися. Проанализируем этот аспект в истории педагогики.

В древних рабовладельческих государствах (Вавилоне, Египте, Китае, Индии) чаще всего применялась *индивидуально-групповая* форма обучения: в классе находились одновременно 10–15 человек, однако каждый из учеников занимался с учителем индивидуально, не поддерживая контактов с другими учениками. Такая форма обучения была достаточно трудоемкой, поскольку учитель объяснял только самое, на его взгляд, существенное и трудное, после чего каждый ученик погружался в материал самостоятельно, а учитель через какое-то время начинал работать с каждым учащимся по отдельности, оценивая и успехи, и продвижение последнего.

Однако складывалась и другая схема взаимодействий при обучении. Педагоги древности начали обращаться к такой организации учебного процесса, основу которой составляла идея группового, взаимного обучения учеников через их совместную деятельность.

Первые рекомендации по организации взаимодействий учителя и ученика можно встретить еще у Конфуция «Ли цзи» («Книга этики»), который утверждал, что «если учиться в одиночестве, не имея товарищей, кругозор будет ограничен, а познания скудны». Им были сформулированы принципы взаимодействия не только между учителем и учеником, но и между учащимися:

- учить вовремя, пресекая дурное, пока не упущено время;
- соблюдать последовательность в обучении, не разбрасываясь;
- учиться с товарищами, поскольку у того, кто учится один, кругозор ограничен и познания скудны.

К концу эпохи древности китайская система образования все больше приобретала схоластический и принудительный характер, теряя те прогрессивные введения, которые прослеживались и в формах, и в содержании педагогических взаимодействий.

Параллельно с цивилизацией Древнего Востока в III–II тысячелетии до н. э. формировалась самобытная культура Греции, Крита и некоторых островов Эгейского моря. Образование здесь рассматривалось как необходимое и неотъемлемое свойство достойного гражданина.

Г. А. Цукерман упоминает о том, что в школах Спарты «каждый отрок, прошедший курс обучения, посвящал два года обучению младших. Считалось, что младшие приобретают в лице наставников не только учителя, но главное – надежную защиту, старшего друга»¹. Взявшие на себя ответственность за младшего отвечали не только за скорость усвоения необходимых знаний и умений (атлетика, музыка и т. д.), но и за нравственное развитие своих подопечных. Этот процесс взаимовоспитания отслеживался должностными лицами, присутствовавшими на занятиях, которые, однако, не вмешивались в процесс взаимоотношений, а необходимая коррекция (вплоть до наказания воспитателей) осуществлялась только после того, как младших отпускали отдыхать. Таким образом, возникает трехступенчатая модель педагогических взаимодействий, в которой субъектами второй ступени были не взрослые, а старшие учащиеся. Видимо, эта модель возникает там, где в рамках государственной системы организован массовый процесс воспитания и обучения, а само наличие второй (промежуточной) ступени является достаточно эффективным элементом в системе педагогического менеджмента. Не случайно данная модель взаимодействия педагогов и детей систематически самоорганизуется в воспитательных системах самых разных времен и народов.

В отличие от спартанской, цель афинской системы образования заключалась в воспитании не только мужественного воина, но гражданина, не пренебрегающего делами и заботами государства, умеющего видеть и чувствовать прекрасное. Поэтому афинская школа была не столь замкнутой, как спартанская, и не заменяла ребенку семью.

Л. Винничук, А. Н. Джуринский к наиболее значимым принципам воспитания в период античности относят «агонистику»: «принцип состязательности, благородного соревнования и отдельной личности, и группы в разных ситуациях, в разных областях жизни»². Причем состязательность воплощалась не только на спортивных аренах и Олимпийских играх, но развивалась и реализовалась в диалектике как искусстве спора, диалога. Под последним подразумевались переговоры, свободный обмен мнениями. Вступая в диалог со старшими, юноша должен был не только владеть классической схемой риторического процесса, но и обладать соответствующими коммуникативными навыками: чувством самоуважения, самоконтроля, умением слушать других, быстро реагировать на окружающую обстановку, находить в каждой ситуации правильное решение, оптимальный тезис, постулат и т. д. Далеко не каждому из

¹ Цукерман Г. А. Виды общения в обучении. – Томск, 1993. С. 116.

² Винничук Л. Люди, обычаи, нравы Древней Греции и Рима. – М.: Высш. шк., 1988. С. 194.

учащихся удавалось овладеть этим искусством в должной мере. Но количество их было бы еще меньше, если бы структура педагогических взаимодействий основывалась на беспрекословном подчинении и слепом подражании учителю. Именно потому в истории педагогической мысли остались блестящие ученые и практики, как Пифагор, Гераклит, Демокрит, Сократ, Платон, Аристотель и др.

Небезынтересный педагогический анализ риторических упражнений античности предлагает А. К. Михальская, изучая диалог Сократа и юного Клиниаса. Она выделяет восемь вопросов-«вызовов», в формулировке которых уже содержится ответ: «Точно ли все люди желают себе счастья?», действительно ли «добро состоит также в здоровье, красоте и прочих совершенствах?» и т. д. Побуждая своего собеседника к высказыванию, Сократ эмоционально усиливал свои вопросы, то называя юношу по имени («Скажи, ради Зевса, Клиниас...»), то побуждая к действию («Подумай-ка, не забыли ли мы...»), то взывая к верховному божеству (Ох нет, клянусь Зевсом, мы пропустили...»), то постоянно используя местоимение «мы» и т. д.

Можно сделать вывод, что умело выстроенная учителем диатриба (монолог в форме диалога) мотивирует у собеседника ощущение совместных поисков истины, подчеркивает активность и равноправие в этом процессе обеих сторон. Таким образом, мы имеем дело с внутренним механизмом организации педагогических взаимодействий, найденным и успешно применяемым еще в древнюю эпоху.

Но наследие античной практики воспитания не было принято средневековой идеологией. По образному выражению И. С. Кона, в понимании средневекового человека детство представляло собой «неизбежное зло». В ту пору, поясняет ученый, человеческая жизнь была вдвое короче, чем сегодня (вспомним, что династические браки заключались между подростками 12–14 лет). «Детство получает в сознании взрослых людей по преимуществу отрицательное определение – период незрелости, недозрелости. Такое же отрицательное определение получает и сам ребенок – недозрелый, недочеловек»³.

Цель средневекового образования была совсем иной по сравнению с античной эпохой. «Научить прежде всего, как это ни парадоксально, страху. Страх Божий есть начало того длинного пути, который ведет к Премудрости. Это страх того же рода, как тот, который мы испытываем, боясь досадить горячо любимым людям... Страх и любовь одновременно. К такому страху воспитанник идет длинным и тяжелым путем, начинающимся на кончике розги его первого учителя»⁴.

Целям средневекового клерикального воспитания соответствовала догматическая система обучения, сущность которой заключалась в

³ Как построить свое «Я». – М.: Педагогика, 1991. С. 34.

⁴ Безрогов В.Г., Варьяш О.И. Педагогика Средневековья // Антология педагогической мысли христианского Средневековья: В 2 т. – М.: Аспект-Пресс, 1994. С. 24.

механическом заучивании учебного материала (часто – без понимания смысла того, о чем идет речь). Содержание религиозного образования составляли грамматика, риторика, диалектика, затем арифметика, геометрия, астрономия, музыка. Таким образом, «учебная программа» (помимо того, что развитие физическое исключало умственное совершенство, и наоборот) была строго ограничена определенным набором учебных предметов, отсутствовало право выбора тех наук, к которым ученик имел интерес и склонность. Познавательную активность сверх установленного окружающие были склонны рассматривать как одержимость. Да и сам образ жизни во время обучения, особенно в монастырских школах, был предельно аскетичен, изобиловал различного рода наказаниями, формировал у обучающихся чувство разобщенности.

Однако нельзя утверждать, что педагогика Средневековья полностью отказалась от идеи взаимного обучения детей. Этот способ организации учебной работы был достаточно распространен, к примеру, в школах Византии. Вплоть до первой трети X в. в каждой школе обычно был один учитель (пайдатес или дидаскол), которому помогали несколько лучших учеников-репетиторов (экритуа). Разновозрастное взаимообучение существовало и в средневековых еврейских школах, где было принято, чтобы старшие мальчики помогали в учебе младшим, экзаменовали их: «как малый кусок дерева зажигает большой, так меньшие ученики изощряют старших...».

Подобная система обучения, основанная на опекуновском взаимодействии между старшими и младшими учащимися, применялась и в средневековой Англии, а в некоторых учебных заведениях сохраняется и до сих пор. К каждому приходящему в школу мальчику прикреплялся помощник, тьютор (от лат. *tueri* – защищать, оберегать) – ученик старшего класса, который должен был не только помогать в выполнении учебных заданий, но, главное, способствовать быстрее адаптации младшего ко всему укладу новой жизни, к трудностям, которые неизбежно ожидали нового ученика при переходе из родительского дома в закрытую школу.

Особое место в средневековом религиозном образовании занимала система, разработанная педагогами католического ордена иезуитов (*Societas Jesus* (Общество Иисуса), основанное в 1534 г. И. Лойолой). Цель данной системы заключалась в воспитании «воина Христова», деятельно служащего католической церкви, способного противостоять религиозным и светским искушениям. Именно здесь, в среде иезуитов, вновь возрождается искусство слова, поскольку умение отстаивать религиозные догматы считалось священной обязанностью монахов.

Небезынтересно проанализировать реализацию педагогических взаимодействий в системе иезуитского образования. Можно говорить о трех основных схемах (моделях) взаимодействий.

Первая – традиционная, которая реализовалась в *прямой связи* между конкретным *учителем* и конкретным *учеником*. Вторую можно обозначить как *индивидуально-групповую*: учитель ставил перед учениками проблему, которая сначала решалась индивидуально, а затем подвергалась всеобщему обсуждению. В этих диспутах особо проявляли себя одаренные мальчики, «их организовывали в своеобразный творческий семинар, где они были вольны обсуждать собственные сочинения, переводы, опыты...» [22, с. 119]. Возможность участия в таких прениях расценивалась как признание заслуг в обучении. Наконец, третий вид педагогического взаимодействия представлял собой *обучение в парах*. Напарники подбирались самым тщательным образом, так, чтобы один был ведущим и своим примером, усердием направлял ведомого к новым знаниям, самосовершенствованию.

Процесс образования опирался на развитие индивидуальных способностей, честолюбия, духа соревнования. Этой цели служило групповое и индивидуальное соперничество: регулярное выделение лучших и отстающих, конкурсы, ежегодные торжественные экзамены и т. д. Из числа лучших учеников выбирался «магистрат», назначались опекуны младших учеников. При этом формирование индивидуальности сочеталось со строгой регламентацией деятельности учащихся, подчинением воли и наклонностей интересам церкви. Для этого в каждом классе существовали «преторы», обязанностью которых было доносить обо всех поступках и проступках товарищей.

И все же, несмотря на то что многие положения с сегодняшних позиций гуманистической педагогики не могут быть приняты за руководство к действию, нужно отметить, что способы организации образовательной среды обеспечили многовековой успех педагогической деятельности ордена иезуитов. Эффективность воспитательной системы иезуитов была по достоинству оценена Ф. Бэконом, оказала определенное влияние на педагогическую систему Я. А. Коменского, хотя и подвергалась критике просветителей за определенную жестокость. Созданная орденом иезуитов система воспитания до сих пор функционирует во многих странах: Испании, Португалии, США, странах Латинской Америки и др.

В период с XII по XV вв. школьное образование постепенно выходит за стены церквей и монастырей. Появляются так называемые городские школы, цеховые и гильдейские, школы счета (Лондон, Париж, Милан, Флоренция, Гамбург и др.), а также университеты: в Париже (1200), Неаполе (1224), Оксфорде (1206), Кембридже (1231), Лиссабоне (1290). Эти учебные заведения по содержанию, организации, форме обучения играли роль светской альтернативы церковному образованию. Не случайно такое образование было охарактеризовано как либеральное, т. е. свободное.

Демократический характер содержания и форм университетского обучения оказали определенное влияние на развитие педагогических взаимодействий в эпоху Возрождения.

Отличительной чертой культуры Возрождения, антифеодалной по своей природе, можно назвать светский характер образования, гуманистическое мировоззрение, обращение к античному наследию. Поставив человека – homo – в центр своей культурной концепции, гуманисты (Пьетро Паоло Верджерио, Томмазо Кампанелла, Витторино да Фельтре, Франсуа Монтень, Мишель де Монтень и др.) связывали с целенаправленным воспитанием личности нравственный и социальный прогресс общества.

В отличие от средневекового принципа обучения «учиться – значит ходить под розгой», в это время складывается новое понимание учения как добровольного, осознанного и более радостного, чем и обуславливается выбор методов: принцип «мягкой руки», широкое применение моральных поощрений. Одной из центральных идей педагогики Возрождения является подготовка человека к жизни в обществе; в противовес средневековой установке на подготовку к будущей, вечной жизни гуманисты стремились научить человека жить совместно с людьми и для этого сформировать его определенным образом. В связи с этим деятели эпохи Возрождения по-новому подходили к организации педагогических взаимодействий. Так, Верджерио полагал необходимым этапом обучение в гуманистических школах, где дети могут преодолеть «власть родителей и с детства усвоенный образ жизни», поскольку далеко не всегда усвоенные взаимоотношения способствовали развитию индивидуальности конкретного ребенка.

Содержание обучения в этих школах носило ярко выраженную гуманитарную, светскую направленность: к классическому тривиуму были добавлены история, моральная философия, поэзия. Новации образовательного курса, предлагаемого прогрессивными педагогами, учитывали природные склонности и способности детей (школы Альберти, Пальмиери, Веджо). Роль педагога заключалась в том, чтобы наблюдать, к чему каждый мальчик способен, а не склонять его к тому, что слабо подкреплено его задатками. Таким образом, уже в XV в. велась речь о личностно ориентированном подходе в обучении.

Гуманисты Возрождения (П. П. Верджерио, В. да Фельтре, Т. Мор и др.) были едины в понимании необходимости того, чтобы «в любом процессе обучения соединялись свободная воля учителя к обучению и желание ученика учиться... и как невозможно потомство без совместного участия обоих родителей, так и обучение становится бесплодным, когда нет единого желания дать его и воспринять»⁵. Однако реальная практика была далека от желаемого идеала.

Мишель Монтень (1533–1592) главный недостаток существующей школьной системы видел в том, что она приучала не анализируя

⁵ Ревякина Н. В. Гуманистическое воспитание в Италии XIV– XV веков. Иваново: Иван. гос. ун-т, 1993. С.123.

воспринимать чужие мысли, слепо следовать авторитетам. По мысли Монтеня, школа должна воспитывать не ум, не тело, а всего человека. Многие идеи гуманистов по проблеме образования были сходны между собой. Обобщая их, Н.Д. Соколова, П.П. Фридолин и др. выделяют следующие характеристики педагогики эпохи Возрождения:

1) утверждение тезиса об эмансипации личности от духовной опеки католической церкви; в связи с этим усиление позиций светской школы, изучение гуманитарных дисциплин, проникнутых культом античности;

2) интерес к личности ребенка, его индивидуальности; прорыв средневекового нивелирования наклонностей ребенка (в практике школ В. да Фельтре, Г. да Верона);

3) забота не только об умственном и нравственном развитии детей, но и эстетическом и физическом воспитании в противоположность средневековой боязни плотской красоты;

4) изменение отношения к девиантному поведению детей: телесные наказания за неуспеваемость или непослушание считаются унижительными для личности ребенка и пр.

На практике многие мысли гуманистов эпохи Возрождения были осуществлены великим чешским педагогом Яном Амосом Коменским (1592–1670). Исследователи философских, социальных и педагогических воззрений Коменского подчеркивают, прежде всего, их гуманистический характер. Сам Коменский был глубоко религиозным человеком, хотя в своих трудах и сделал шаг вперед: он считал, что, живя в земном мире, люди должны стремиться к его усовершенствованию, к устранению насилия в нем.

«Учить всех всему... кратко, приятно и основательно» – вот основной пафос «Дидактики» Я. Коменского. Основу обучения, по его мнению, составляют метод наук, метод языков, метод нравов и метод внушения благочестия. Причем два последних Коменский полагает главными в процессе образования и выделяет «шестнадцать правил искусства развивать нравственность». Если допустить, что нравственность – это умение человека жить в едином сообществе людей, то правила Коменского приобретают новый смысл:

– «добродетели должны быть внедряемы юношеству все без исключения»;

– «справедливости учатся, никого не оскорбляя, воздавая каждому свое, избегая лжи и обмана, проявляя исполнительность и любезность»;

– особенно необходимо внушить детям «родственную справедливости добродетель – готовность услужить другим и охоту к этому» и т. д.⁶

Коменский обобщает имеющиеся наработки в цельную образовательную систему: материнская школа, школа родного языка, гимназии (латинской школы) и академии; позже в «Пампедии» Коменский добавил школы

⁶ Коменский Я. А. Великая дидактика / Избр. пед. соч.: В 2 т. М.: Педагогика, 1982. Т. 1. С. 406–407

зрелости и старости. Причем для каждого уровня системы образования были проработаны цели, программы, учебные пособия, методы обучения.

Педагог представляет педагогическую систему обучения, необходимую для организации эффективного процесса образования. Речь идет о классно-урочной системе обучения. Этот подход пришел на смену индивидуальной и индивидуально-групповой формам обучения, главный недостаток которых заключался в численной ограниченности обучающихся. Я. А. Коменский дал теоретическое обоснование нового подхода к организации педагогических взаимодействий. В традиционных школах его времени учащиеся, хотя и находились в одном помещении, занимались все же по индивидуальным заданиям, продвигаясь вперед каждый своим темпом и получая от учителя только ему предназначавшиеся указания и задания. Коменский же отстаивал систему, при которой дети одного возраста и приблизительно одинакового уровня знаний под общим руководством учителя одновременно продвигались вперед к единой для всех образовательной цели: «...целесообразнее образовывать юношей, собирая их вместе, так как получается больше пользы и удовольствия, когда работа одних служит примером и побуждением для других»⁷. Так возникли классы с постоянным составом учащихся; были строго зафиксированы начало и конец учебного года, продолжительность учебного дня ограничена четырьмя уроками. Другими словами, это был прообраз современной школы с преимущественно фронтальной формой педагогического взаимодействия: учитель – класс учащихся.

Затрагивал Я. Коменский и вопрос о взаимообучении, полагая, что для истинного владения знанием, добродетелью или умением обязательно нужно, чтобы ученик побывал в роли учителя. Как доказательство он приводит латинское стихотворение, в котором еще древние педагоги раскрывали «тайну великой учености»: «Как можно больше спрашивать, спрошенное – усваивать, тому, что усвоил, обучать – эти три правила дают возможность ученику побеждать учителя»⁸. Я. А. Коменский настоятельно рекомендовал и педагогам, и ученикам реализовывать третье правило, т. к. «обучая других, мы сами учимся». В своей работе он ссылается на «талантливейшего Иоахима Форция», советующего, «чтобы тот из учащихся, кто желает сделать большие успехи в занятиях, искал бы себе учеников, которых он бы мог ежедневно учить тому, чему учится сам, даже если бы ему пришлось платить им деньги», т. к. если ты учишь, то «подвигаешься вперед».

К практике взаимного обучения детей прибегал и знаменитый швейцарский педагог И. Г. Песталоцци (1746–1827). В 1798 г. правительство назначило его руководить приютом в Станце, где было собрано около 80 детей-сирот. Песталоцци один, без помощников, с огромным энтузиазмом взялся за дело. Он постарался сплотить детей в большую семью, где старшие

⁷ Коменский Я. А. Указ соч. С. 290.

⁸ Там же. С. 362.

помогали младшим, выступая подчас в роли учителей: «Дети обучали детей. Они пытались исполнять то, что я им велел делать, и сами находили для этого разнообразные средства; эта многосторонняя развивающая самостоятельность в начале учения значительно содействовала возникновению и укреплению того убеждения, чтобы истинное развивающее обучение извлекалось из самих детей и в них само возникало»⁹. Этот опыт оказался удачным, и именно он натолкнул Песталоцци на мысль о необходимости упростить средства обучения, чтобы ими мог пользоваться любой человек

И немецкий педагог А. Дистервег настаивал на том, что «свои недостатки знаний познаешь только тогда, когда этим знанием хочешь поделиться с другим. Если ограничиться исключительно размышлением про себя, то некоторые стороны предмета остаются для него скрытыми... Только если нам представляется случай устного сообщения, если приходится принять предмет другого, выслушивать от него противоречия и возражения и их опровергать – только тогда лишь взаимодействием между учащими и учащимися озаряется предмет ярким светом сознания»¹⁰.

Многое из педагогического наследия было развито плеядой мыслителей эпохи Просвещения: Дж. Мильтоном, Дж. Локком, Дж. Пристли, Ж. Руссо, Ф. Фенелоном и др. Но самый подход к организации взаимного обучения возникал прежде всего в практической педагогической деятельности, а впоследствии обретал свои теоретические основания.

Развитие теории и практики педагогических взаимодействий в эпоху зарождения капиталистических отношений вызвало к жизни «быстрый и дешевый» способ обучения, который получил широкое распространение в конце XVIII в. сначала в Индии, затем в Великобритании, а в начале XIX в. – в ряде других стран: Франции, России, США, Дании. Эта система была предложена независимо друг от друга английскими педагогами Э. Беллом (1753–1832) и Дж. Ланкастером (1778–1838), вследствие чего и получила название белл-ланкастерской системы взаимного обучения, рассматриваемой нами как классический пример трехступенчатой модели педагогических взаимодействий.

Шотландец Белл, назначенный интендантом школы в Мадрасе для детей английских солдат, застал вверенное ему учреждение в самом плачевном состоянии. Для того чтобы как можно быстрее выйти из кризисного состояния, Белл «разбил мальчиков на десятки, назначил себе помощников из старших учеников, те избрали себе помощников среди семи-десятилетних, а они надзирали за пяти-шестилетними. В течение месяца дисциплина и нормальный ритм жизни были налажены, появилась возможность перейти к обучению. Иерархия отношений была сохранена и здесь»¹¹.

⁹ Песталоцци И. Г. Избр. пед. соч.: В 2 т. М.: Педагогика, 1981. Т. 1. С. 74.

¹⁰ Дистервег А. С. Руководство немецким учителям. М.: Учпедгиз, 1956. С. 186.

¹¹ Цукерман Г. А. Виды общения в обучении. Томск, 1993. С. 120.

Школьное оборудование было предельно простым: столы, рассчитанные на десять учащихся, дидактические таблицы, развешанные по стенам; учебников практически не было. Каждый монитор ежедневно получал методические инструкции от учителя. Переход от письменных занятий к устным строго регламентировался учителем. Темп и дисциплина поддерживались детально разработанной системой поощрений и наказаний. В результате ученики быстрее, чем в обычной школе, овладевали навыками письма и счета, однако знания эти были схематичными и нуждались в дальнейшей глубокой доработке. Конечно же, при таком подходе качественные показатели образования уступали количественным (в одном помещении иногда одновременно обучалось до 500 учащихся).

Успех Белла в обучении, основанном на сотрудничестве детей, произвел сильнейшее впечатление на его коллегу и соотечественника Дж. Ланкастера, который внедрил данный метод в школах Англии. Молодой и энергичный квакер Ланкастер, благодаря взаимобучению, не только лично вел класс, в котором обучалось одновременно несколько тысяч учеников, но и смог добиться бесплатного обучения детей в своей школе. Выступая с публичными докладами, Ланкастер всячески способствовал распространению системы взаимного обучения не только в Великобритании, но и по всей Европе. Так, например, отец Жирард в 1804 г. открыл свою школу при францисканском монастыре в Швейцарии, где активно использовался метод взаимного обучения. За несколько лет такой способ обучения распространился, и эти учебные заведения стали называть Жирардовы школы: «Отец Жирард ничего не придумал сам, просто жизнь заставила его с немногими учителями обучать многих. По его мнению, «это был вопрос выживания, а не вопрос методики». В своей школе он использовал белл-ланкастерскую систему, парную работу учеников, в которых идет учебный диалог, о которых говорил еще Сократ.

Белл-ланкастерская система не только дала новый массовый опыт организации педагогических взаимодействий, но и ввела в обиход понятие «монитор», толкуемое как 1) наставник, советник, 2) старший ученик, наблюдающий за порядком в младшем классе. В англоязычных странах до сих пор существуют так называемые *Monitorial schools*, в которых старшие ученики следят за порядком в младших классах.

Некоторые современники отождествляли опыт взаимного обучения Песталоцци с белл-ланкастерской системой. Однако сам Песталоцци очень неприязненно относился к массовой системе взаимного обучения по ланкастерскому методу. Главное отличие своего подхода в этом вопросе он видел в содержании, которое должно было всесторонне развивать ребенка и подготавливать его к жизни, к труду, в то время как метода Белла и Ланкастера опиралась на механическое зазубривание молитв и начатков грамотности.

В той или иной степени проблемы педагогических взаимодействий различных уровней рассматривались в трудах классиков педагогики XIX в.: И. Ф. Гербарта (1746–1948), А. Дистервега (1790–1866), Ф. Фребеля (1782–1852). Таким образом, в период Нового времени интенсивно формировалась теория педагогики, развивалась система образования, моделировалось содержание учебных программ и формы организации учебных взаимодействий и т. д. Однако наиболее разработанным оказывался уровень взаимодействий, отражающий конкретную практику обучения и воспитания.

«В истории европейской педагогики тенденция к взаимному обучению детей в процессе обучения прослеживается почти непрерывно от ранней античности до середины XIX века, – отмечает Г. А. Цукерман. – При этом создается впечатление, что сходные системы взаимообучения изобретались заново всякий раз, когда взрослые педагоги попадали в сложные обстоятельства и не справлялись своими силами. Тогда-то они и взваливали на детские плечи часть своих педагогических забот. При этом неизменно обнаруживалась обучающая мощь детского сотрудничества в процессе обучения»¹².

В России процесс становления системы образования несколько запаздывал по сравнению с развитием педагогики в странах Западной Европы. По оценкам специалистов (Н. А. Джуринского, А. И. Пискунова и др.), еще в начале XVII в. общий уровень образованности в России оставался невысоким, однако становление Российского государства, развитие экономики и науки во второй половине XVII в. привели к необходимости организации учебных заведений повышенного типа: Типографское училище (1681), Славяно-греко-латинская академия (1687). Тем самым намечался путь к созданию системы учебных заведений, который был продолжен в эпоху реформ Петра Великого.

Прогрессивные общественные деятели, многие из которых возглавляли в то время учебные заведения (Л. Ф. Магницкий (1669–1739), Г. В. Лейбниц (1646–1716), М. В. Ломоносов (1711–1765), В. Н. Татищев (1686–1750) и др.), в своих проектах и учреждениях занимались не только вопросами содержания образования, но и проблемами организации педагогических взаимодействий в системах «учитель–ученик», «ученик–ученик».

М. В. Ломоносовым был разработан специальный «Регламент московских гимназий», в котором определялись содержание обучения (предметы, языки, количество профессоров и т. д.), отношение гимназистов к обучению, даже их внешний вид. Учащиеся должны были: «§ 78. Учителям оказывать себя весьма вежливо и уклонно, не упрямиться и ни в чем с ними не спорить... § 80. Не мешать другим в ученьи криком, играньем стуком, шумом или каким другим образом, чем рассуждение и память в беспорядок приведены быть могут»¹³ и т. п.

¹² Цукерман Г.А. Указ. соч. С. 70.

¹³ Ломоносов М.В. Регламент московских гимназий. Соч. М.: Изд. дом Ш.А. Амонашвили, 1996. С. 137.

Не обошел Ломоносов вниманием и проблему требований к учителю: «§ 90. Учители с учениками не должны поступать ни гордо, ни фамильярно. Первое производит к ним ненависть, второе – презрение. Умеренность не даст места ни тому, ни другому, и, словом, учитель должен не токмо словами учение, но и поступками добрый пример показывать учащимся»¹⁴. И как вывод по теории и практике педагогических взаимодействий звучат слова Ломоносова о том, что «дружба и единение являются при всех совместных действиях сильнейшими средствами к благополучному их выполнению». Таким образом, выстраивая систему упорядоченных взаимодействий в образовательном процессе, М. В. Ломоносов определил подходы к системе образования, организации обучения и уточнил некоторые характеристики на уровне содержания общения между педагогами и гимназистами. Однако стоит признать, что эта организация обучения ориентировалась на параллельно-совместную форму в рамках классно-урочной системы.

Историческая ситуация второй половины XVIII в., названная эпохой дворцовых переворотов, мало способствовала развитию педагогических систем и технологий. Да и сам процесс образования все еще оставался сословной привилегией дворянства.

В то же время в России заинтересовались системой организации обучения по опыту Э. Белла и Дж. Ланкастера (интерес был обусловлен в том числе и экономическими причинами). В 1813 г. в Англию был откомандирован д-р Гамель (в 1820 г. издал «Описание способа взаимного обучения по системам Белла, Ланкастера и др.»). В 1816 г. в Англию с целью изучения данного опыта были отправлены студенты Главного педагогического института Ф. И. Буссе, А. Г. Ободовский, К. Ф. Свенске, М. М. Тимаев.

С 1815 г. начинается период организации школ по новой системе. Представляет интерес такая школа для взрослых: в оккупационном корпусе русской армии во Франции (будущий декабрист М. Ф. Орлов) было открыто образовательное учреждение для солдат. Позже один из наиболее активных ее приверженцев в России, писатель и журналист Н. И. Греч, составил соответствующие учебные пособия. В 1818 г. в Гвардейском корпусе он организует центральную школу для обучения солдат. Учение в ней продолжалось с удивительным успехом. Сам Греч отмечал: «В конце второго месяца солдаты, не знавшие дотоле ни аза, выучились читать с таблиц и по книгам; многие писали уже порядочно». Многие крупные военные чины приезжали посмотреть на успехи школы. 10 июля 1819 г. ее посетил сам император Александр I. «Произведен был экзамен и кончился к общему удовольствию... Училище ему понравилось, и он приказал учредить по такому же училищу в каждом полку Гвардейского корпуса», – отмечал Н.И. Греч в своих дневниках.

Заинтересованность правительства в развитии школ взаимного обучения

¹⁴ Ломоносов М.В. Указ. соч е. С. 140.

стала основанием для приглашения в Россию представителей Королевского ланкастерского общества У. Аллена и С. Греллета в 1818–1819 гг.

Идея обучения грамоте большого числа учащихся при минимальных затратах и в более короткие сроки привлекла внимание и прогрессивных деятелей того времени. Школьное образование, по их мнению, должно привести к положительным переменам в обществе. Школы, основанные на идее взаимного обучения, были открыты в Гомеле (имение графа Н. П. Румянцева), в Киеве (школа М. Ф. Орлова), в Кишиневе (школа В. Ф. Раевского) и др. В 1820 г. был образован Комитет для устройства и наблюдения за училищами взаимного обучения, возглавляемый М. Л. Магницким, Д. П. Руничем, И. И. Мартыновым. Дело было поставлено таким образом, что была обеспечена даже подготовка педагогов в Учительском институте взаимного обучения при Петербургском университете (1819–1822 гг.).

В 1818 г. членами «Союза благоденствия» Ф. Н. Глинкой, Ф. П. Толстым, В. К. Кюхельбекером и др. было создано «Вольное общество учреждения училищ взаимного обучения». В 1819 г. члены общества открыли Петербургское училище взаимного обучения и участвовали в организации подобных училищ в других городах. В таких учебных заведениях декабристы использовали при обучении рукописные таблицы, содержащие чаще всего тексты антикрепостнического содержания, что не могло не вызвать неудовольствия властей.

Подозрения в распространении вольнодумства, извечный недостаток средств на содержание, а также события на Сенатской площади привели к тому, что в 1831 г. министерский комитет по взаимному обучению был закрыт. Немногие школы взаимного обучения просуществовали до 1860-х гг. Однако идея взаимообучения как способа распространения среди простого народа грамотности и просветительских идей 1840–50-х гг. использовалась ссыльными декабристами, создававшими свои школы в Сибири. Наиболее известны мужские и женские училища И. Д. Якушкина в Ялуторовске, в которых успешно сочетались классно-урочная система и взаимное обучение.

Вторая половина XIX в., по оценкам исследователей, может быть названа порой расцвета национальной русской педагогики. Эпоха царствования Александра II, реформы, проведенные им, благотворным образом отразились на становлении педагогической теории и практики. Об этом свидетельствуют, например, многочисленные педагогические журналы, возникшие в 50–60-х гг.: «Журнал для воспитания» (1857), «Русский педагогический вестник» под редакцией Н. А. Вышнеградского (1857), «Учитель» под редакцией И. И. Паульсона и Н. Х. Весселя (1861), «Ясная Поляна» (1861) и др., где параллельно с другими проблемами поднимались вопросы форм педагогических взаимодействий.

Обратимся к анализу педагогической практики Л. Н. Толстого (1829–1910). Великий философ, писатель, педагог и его сподвижники в поисках

метода организации гармоничных педагогических взаимодействий, который бы соответствовал их пониманию учебного процесса, пришли к свободной форме урока, допускающей одновременные ответы сразу нескольких учащихся. Это противоречило привычным установкам, и некоторые учителя, желавшие работать в школе Толстого, так и не смогли преодолеть шаблонные подходы в организации обучения (о чем упоминает писатель в журнале «Ясная Поляна»).

Воплощая гуманистические идеи в педагогической практике, Л. Н. Толстой установил следующие правила в своей Яснополянской школе: никакого принуждения, отмена телесных и всяческих наказаний, свободное распределение мест в классе, свободное посещение занятий, если «нет охоты учиться» и т. п. Любовь к детям, установление гуманных отношений между учителем и учеником являются важнейшими условиями оптимальных взаимодействий в обучении, поскольку, по мнению Толстого, развитие есть процесс спонтанного развертывания качеств, заложенных в ребенке от природы, задача воспитателя – осторожно помогать этому развитию.

Разрабатывая вопросы, касающиеся характера общения учителя и ученика, Толстой активно возражал против общепринятого взгляда на воспитание, видя в нем механизм принуждения, насилия: «Воспитание есть воздействие одного человека на другого с целью заставить воспитываемого усвоить известные нравственные привычки»¹⁵. Отстаивая принципы свободы выбора, уважения к личности ребенка как основополагающие в педагогическом взаимодействии, он полагал, что «учить можно тем, чтобы открывать истину и показывать пример добра, а никак не тем, чтобы заставлять их силою делать то, что нам хочется»¹⁶. Преодолевая традиционные взгляды на ученика как на послушный объект педагогических воздействий, Толстой стремился в своей школе строить педагогические взаимодействия на основании осознанного со-участия обеих сторон (учителей и учащихся) в процессе обучения.

За организацию гармоничных – продуманных, целостных и результативных – педагогических взаимодействий ратовал выдающийся русский педагог К. Д. Ушинский (1824–1871). Осознавая, что проблемы содержания и формы образования не могут решаться изолированно, Ушинский последовательно анализирует все современные ему варианты педагогических взаимодействий.

В его черновиках к учебнику по педагогике (специальную методику воспитания Ушинский не успел описать) можно найти вдумчивый анализ принятой в то время системы педагогических взаимодействий. Прежде всего, педагог отмечал отсутствие в отечественной педагогике продуманной системы воспитания:

¹⁵ Толстой Л. Н. Воспитание и образование. Пед. соч. М.: Педагогика, 1989. С. 208.

¹⁶ Толстой Л. Н. Указ. соч. С. 476.

«Все наши общественные воспитательные заведения страдают общим недостатком – недостатком сознательного и обдуманного воспитательного влияния на поступающие в них ежегодно новые массы детей... Если же воспитатель находится во временных, официальных отношениях к детям, и притом к такому числу детей, что о личном влиянии на каждого здесь и речи быть не может, то не удивительно, что все воспитательное влияние такого воспитателя выражается в ограничениях, стеснениях, запрещениях, внешней дисциплине, облегчающей его труд. Но вместе с тем и вся детская жизнь в таком заведении принимает какой-то форменный, казарменный, осторожный характер, конечно, не имеющий ничего общего с делом нравственного воспитания»¹⁷.

Цитата дает возможность почувствовать отношение педагога к «запрещающей педагогике». Однако это вовсе не означает, что Ушинский ратовал за те взаимодействия между учеником и учителем, которые построены на умирении друг другом. Константин Дмитриевич предупреждал также и о вреде облегченных отношений, при которых ни педагог, ни воспитанник не несут ответственность ни за процесс, ни за результат образования: «Мы не говорим о педантизме, о суровости, но даже прежняя педантическая, отталкивающая важность приносила менее вреда, чем завитая, смеющаяся сама над собой модная педагогика»¹⁸.

Анализируя педагогическое наследие К. Д. Ушинского, можно выделить две составляющие оптимальных педагогических взаимодействий в образовательном процессе. Первая относится к *форме* педагогических взаимодействий: в специальных воспитательных заведениях, по Ушинскому, дети должны быть разделены по возможности на небольшие кружки; эти кружки должны быть поручены прямому ближайшему влиянию хороших воспитателей; воспитатели должны жить с воспитанниками; воспитатель должен быть не только гувернером, но и наставником, если не во всех, то по крайней мере в некоторых предметах. Вторая касается *содержания* педагогических взаимодействий: «В школе должна царствовать серьезность, допускающая шутку, но не превращающая всего дела в шутку, ласковость без приторности, справедливость без придирчивости, доброта без слабости, порядок без педантизма и, главное, – постоянная разумная деятельность. Тогда добрые чувства и стремления сами собой разовьются в детях, а начатки дурных наклонностей, приобретенные, быть может, прежде, понемногу изгладятся»¹⁹.

Педагог по-новому осмысливает государственную образовательную политику, вводя идею народности. Избегнув односторонних взглядов славянофилов и славянофобов, он выдвигает тезис о том, что каждый народ испытывает объективную потребность в собственной системе образования,

¹⁷ Педагогические идеи К. Д. Ушинского. М.: Знание, 1971. С. 29.

¹⁸ Ушинский К. Д. Избр. пед. соч. М.: Педагогика, 1968. С. 300.

¹⁹ Ушинский К. Д. Избр. пед. соч. – М., 1968. С. 77.

отражающей сущностные черты данного народа. При этом поступательное развитие системы образования не исключает разумных заимствований из педагогического опыта других стран, которые, однако, не должны подавлять своеобразного духа. Таким образом, Ушинский выявляет новый поворот в теории и практике педагогических взаимодействий, понимаемый как осознанный и творческий обмен прогрессивным опытом в области образования.

Не только К. Д. Ушинский, но и многие его последователи (Н. Ф. Бунаков (1837–1904), В. Н. Водовозов (1825–1886), Н. А. Корф (1834–1883), В. П. Острогорский (1840–1902), В. Я. Стоюнин (1826–1888) и др.) осознавали необходимость реформирования образовательной системы. Большинство педагогов выступали с критикой существующей системы образования, искажавшей гуманную идею развития личности; предлагали проекты усовершенствования отдельных образовательных учреждений и всей системы; разрабатывали методики, ориентированные на «реальное» и «практическое» обучение, авторские учебные пособия для образования школьников и учителей; не уставали бороться за осознание нравственного характера процесса воспитания и т. д.

Это во многом обусловило основные тенденции развития педагогических взаимодействий в XX веке.

Образовательная ситуация первой половины XX в. имела свои характерные черты, которые во многом и предопределили направление развития педагогических взаимодействий в этот период. Традиционный подход в организации обучения и воспитания продолжал закрепление и усиление субъект-объектных отношений учителя и учащегося.

Однако существовал и иной подход к организации педагогических взаимодействий, ориентирующий на восприятие ребенка, подростка в качестве субъекта процесса воспитания, образования. Определяемое как «реформаторская» и «экспериментальная» педагогика, данное направление включало в свои ряды самых разнообразных педагогов, практиков, исследователей: О. Декроли (1871–1932), Дж. Дьюи (1859–1952), Э. Кей (1849–1926), Я. Корчак (1878–1942), В. А. Лай (1862–1926), М. Монтессори (1870–1952), А. Ферьер (1879–1960) и др. Богатая экспериментальная образовательная практика подкреплялась новейшими изысканиями в психологии, физиологии, конкретной социологии, что в итоге определяло гуманистическую направленность развития педагогических взаимодействий.

Так, основу педагогической концепции Я. Корчака составляли «ребенок и его благо». Чешский педагог и гуманист настаивал на восприятии любого ребенка как самостоятельной, независимой от другой воли личности. Равноценность ребенка и взрослого означает признание прав ребенка на уважение его достоинства, о чем писал Корчак в книге «Право ребенка на уважение» (1929). Цель воспитания Я. Корчак видел в полном, гармоническом и свободном развитии внутренних сил и способностей

каждого ребенка. Необходимым условием для этого является создание в коллективе атмосферы доброжелательности, взаимной открытости и доверия. Ребенок воспринимается как субъект воспитания, поскольку «воспитания без участия в нем самого ребенка не существует». Условие и мощный фактор оптимального развития педагогических взаимодействий – демократически организованный самоуправляемый детский коллектив, обеспечивающий полноту жизни ребенка, включение его в нормы коллективной социальной жизни, коррекцию его поведения (через общественное мнение), направление его самовоспитания. Соответственно изменялись и функции воспитателя: ценилось умение наблюдать за ребенком, понимать мотивы его поведения, строить отношения с ним на основе любви и уважения.

Небезынтeресную позицию занимала в этом вопросе Мария Монтессори: с одной стороны, решительно отвергая «всякого рода коллективные уроки, она настаивает на индивидуальном воспитании»; с другой стороны, она создает условия для детского взаимодействия в процессе этих занятий: «В Доме ребенка дети располагаются со своим дидактическим материалом как хотят, по своему расставляя столики и стулья, устраиваются на полу, «работают то в одиночку, то кучками по двое, по трое, переходят с места на место...»²⁰. Любопытно, что, обобщая описание Дома ребенка М. Монтессори, С. И. Гессен дает такую характеристику: «отсутствие хорового принципа у М. и замена его началом *унисона*» (курсив наш – Е. К.).

Основоположник прагматической педагогики Дж. Дьюи утверждал, что школа – это не подготовка к жизни, а сама жизнь. Рассуждая в этом контексте о цели образования, он утверждал: «Цель должна определять способ взаимодействия с учащимися и среду, необходимую для высвобождения и организации их способностей»²¹ [5, с. 105]. Другими словами, ребенок является центром педагогического процесса, и должны быть созданы условия для свободного развития его индивидуальности. В школах, работавших по системе Дьюи, не было постоянной программы с соответствующими предметами. Учащимся предлагались только те знания, которые были необходимы для их жизненного опыта. Роль учителя при этом сводилась преимущественно к руководству самостоятельной деятельности учащихся и побуждению их любознательности.

Цель воспитательной системы Дьюи заключалась в формировании личности, умеющей «приспособиться к различным ситуациям» в условиях свободного предпринимательства, что и послужило впоследствии определению данной системы как «прагматической педагогики».

Э. Паркхест, одна из последовательниц прагматической педагогики, предложила оригинальную технологию организации учебного процесса,

²⁰ Гессен С. И. Основы педагогики: введение в прикладную философию. – М.: Школа-Пресс, 1995. С. 112.

²¹ Дьюи Дж. Демократия и образование. М.: Педагогика- Пресс, 2000. С. 105.

которая должна была преодолеть недостатки классно-урочной системы и одновременно активизировать субъектную позицию ребенка в процессе обучения – Дальтон-план. Учащиеся не включались в общеклассную работу, имели свободу выбора занятий, самостоятельно устанавливали очередность изучения тех или иных тем; каждый ученик заключал «договор» с педагогом о самостоятельной проработке конкретного задания за намеченный срок и имел возможность получить консультацию учителя-специалиста в соответствующей лаборатории (классе). Другими словами, Дальтон-план как особый подход в обучении был направлен на преодоление основных недостатков классно-урочной системы: темп соответствовал индивидуальным особенностям ребенка; развивались самостоятельность, инициатива, чувство ответственности за собственную работу и т. д.

Опыт подобной реорганизации процесса обучения был предпринят в нашей стране в 1920–1930-е гг., однако чаще всего данная система учебного взаимодействия реализовалась так, как описано в замечательном произведении Н.Огнева «Дневник Кости Рябцева»:

27 сентября (1923 г.). В нашей школе вводится Дальтон-план. Это такая система, при которой шкрабы²² ничего не делают, а ученику приходится самому все узнавать... Уроков теперь не будет, а ученикам будут даваться задания. Эти задания будут даваться на месяц, их можно готовить и в школе и дома, а как приготовил – иди отвечать в лабораторию. Лаборатории будут вместо классов. В каждой лаборатории будет сидеть шкраб, как определенный спец по своему делу...

6 октября. Ну и навалили заданий... За месяц, даже меньше, то есть к 1 ноября, нужно прочитать уйму книг, написать десять докладов, диаграмм начертить штук восемь, да еще устно уметь отвечать, то есть даже не отвечать, а разговаривать по пройденному...

11 октября. А... лаборатории так и стоят с самого начала пустые. Правда, в обществоведение взяли из школьной библиотеки все книжки по политграмоте, а в естествоведение перенесли аквариум и коллекции, да только и всего. А по-настоящему надо, чтобы в каждой лаборатории был полный набор книг и пособий по данному предмету...

24 октября. Скоро сдавать зачеты за ноябрь, а у меня еще ничего не готово. Проклятый Дальтон – словно ватой голова набита! Я не предполагал, что так трудно заниматься в одиночку.

В процессе реализации нового подхода обучения выявился главный его недостаток: отсутствие конструктивного взаимодействия между учителем и учащимся. Роль педагога сводилась практически к минимуму: консультации и конечное отслеживание результата. Меж тем школьник, предоставленный сам себе, не был готов правильно оценить сроки выполнения, распределить

²² Шкраб – школьный работник.

трудовую нагрузку в течение необходимого периода, а заодно лишился навыков делового общения со сверстниками.

Учитывая все это, Дальтон-план в дальнейшем был преобразован в бригадно-лабораторный метод, одна из задач которого заключалась в преодолении индивидуализма в учебной работе и формировании деловых отношений между учащимися.

Учебная деятельность осуществлялась в бригадах, создаваемых из учащихся во главе с бригадиром. Учащиеся работали по проектным заданиям (перечень учебной литературы, контрольные вопросы, задачи, упражнения), рассчитанным на срок от двух недель до одного месяца. Организация педагогических взаимодействий предполагала

- общую работу класса: планирование работы, обсуждение заданий по бригадам, подготовку к общим экскурсиям, объяснение нового, трудного для самостоятельного исследования учебного материала, консультации по сходным проблемам у нескольких бригад и итоговые (учетные) конференции;

- деятельность каждой бригады: отчет каждой бригады, оценку работы бригады в целом, однако чаще всего в бригаде деятельно работали активные, сильные учащиеся, которые и защищали честь группы;

- учет успехов конкретного ученика (но реальный учет индивидуальных достижений отсутствовал, отсюда возникала возможность при минимуме затраченных усилий отдельных учеников получить общую для всей бригады положительную оценку знаний и умений).

Буквально три-четыре года спустя практика бригадно-лабораторного метода как универсальной технологии обучения в СССР была осуждена. После чего в советской школе долгое время избегали подобного опыта, заодно отказавшись и от развития горизонтальных и вертикальных (разновозрастных) форм взаимодействий между учащимися в процессе обучения и воспитания. Это также послужило одной из причин возврата к классно-урочной системе организации учебного процесса, просуществовавшей до 80-х гг. XX в.

Но было бы неправомерным представить весь опыт педагогики традиционализма с негативной точки зрения. Образовательный процесс невозможно полностью изолировать от различных влияний, и поэтому многие исследования реформаторской педагогики послужили основой для развития коллективистской, коммунарской методик воспитания. Таким новационным (реформаторским) опытом воспитания стала педагогическая система А. С. Макаренко (1888–1939).

Суть воспитания виделась педагогу в формировании и укреплении коллективистских взаимоотношений между подрастающим человеком и обществом. Поэтому центром его системы был воспитательный коллектив, который в определенной степени воспроизводит общественные отношения и готовит детей к полноценной жизни, активно включая их в эту систему.

«Воспитывая отдельную личность, мы должны думать о воспитании всего коллектива, – писал А. С. Макаренко. – На практике эти две задачи будут решаться только совместно и только в одном общем приеме». Подкрепляя на практике свою педагогическую систему, Макаренко детально прорабатывал технологические аспекты воспитательного процесса: развитие системы самоуправления, рост общественной активности, «принцип параллельного действия» в системе педагогических взаимодействий; формирование разновозрастных сводных отрядов; разработку системы внутриколлективной зависимости и т. п.

Новым в построении организации педагогического взаимодействия стали сводные отряды, которые, являясь ядром развития горизонтальных и вертикальных связей в процессе единения коллектива воспитанников, тем не менее помогали избежать формирования аристократии – командной касты. Продуманная система горизонтальных и вертикальных связей в воспитательном процессе позволила Макаренко акцентировать основные этапы становления воспитательного коллектива. В противовес индивидуальному подходу (наставник – воспитанник) данный принцип предполагал включение в процесс взаимодействий и педагогов, и ровесников. Макаренко пришел к выводу, что «нужно иногда не говорить с отдельным учеником, а сказать всем, построить такие формы, чтобы каждый был вынужден находиться в общем движении. Вот при этом мы воспитываем коллектив, сбиваем его, придаем ему крепость, после чего он сам становится большой воспитательной силой» (Макаренко, 1938). Очевидно, что в процессе формирования коллектива доля участия педагога постепенно снижалась, в то время как активность самих подростков должна была возрастать.

В последнее время в адрес педагогической системы А. С. Макаренко часто раздаются упреки в игнорировании интересов личности воспитанника, в подавляющей власти коллектива и т. д. Однако объективный анализ педагогической практики показывает, что эта система, осуществляемая творчески и неформально, дает определенный воспитательный эффект (например, в коммунарской методике), тогда как ее массовое, шаблонное, выхолощенное повторение может привести к негативным результатам.

В целом для периода советской педагогики 1920–30-х гг. был характерен поиск новых подходов в построении педагогических взаимодействий, которые бы соответствовали изменившемуся после Октябрьской революции пониманию роли образования в развитии государства. Опорой в этом процессе послужили воспитательные учреждения, начавшие создаваться в предреволюционную эпоху под руководством П.П. Блонского, К. Н. Вентцеля, А.У. Зеленко, С.Т. Шацкого и др. После революции многие подобные учреждения стали базой для создания опытных станций Наркомпроса: опытная школа им. А. Н. Радищева, школа-коммуна им. П. Н. Лепешинского, опытная станция С.Т. Шацкого, колония А.С. Макаренко и т. д. (в 1919 г.

таких станций насчитывалось 27, а в 1920–1921 гг. – около 100). Несмотря на разницу в конкретных воплощениях, можно выделить то общее, что объединяло атмосферу воспитательной среды, создаваемой в различных колониях:

- соучастие в организации и жизнедеятельности колоний педагогов, детей, иногда родителей (развитие психолого-педагогических связей);
- опора на общественно полезный, производительный труд, который становился формой совместной деятельности, требующей обязательных ежедневных усилий каждого члена сообщества (развитие социально-педагогических связей);
- объединение учебного и воспитательного начал (с коррекцией содержания и форм обучения и воспитания);
- самоуправление и самообслуживание внутри колонии (развитие горизонтальных и вертикальных взаимодействий в сообществе).

Это была новаторская по форме и организации педагогическая деятельность, в которой были предприняты реальные попытки сделать ребенка активным соучастником процесса собственного становления и развития. Но в силу сложных (во всех отношениях) исторических условий, отражавшихся в неразработанности подходов к новой педагогике, усилении идейного давления и пр., рано или поздно подобные начинания переставали отвечать программе коммунистического строительства. К концу 30-х гг. большая часть экспериментальных школ была закрыта и наметился возврат к традиционной классно-урочной системе обучения, закреплявшей субъект-объектные отношения учителя и ученика (и потому соответствовавшей системе тоталитарного государства)

- через лидирующую роль учителя и репродуктивную роль учащегося;
- систему внешнего оценивания и жесткого контроля, субъективность в оценке учебной работы учащихся;
- слабую адаптацию учебного материала к индивидуальным темпам освоения его различными детьми;
- фиксацию внимания на ошибках, недостатках работы школьников;
- сравнение учащихся друг с другом в процессе учебной деятельности;
- тишину и порядок как показатели эффективности урока и пр.

Не случайно такую организацию педагогических взаимодействий С. И. Гессен называл «пассивной школой»²³. В образовательном процессе XX столетия продолжали утверждаться теория и практика педагогики подчинения, иерархической зависимости объекта от субъекта воспитания, обучения, безусловной ведущей роли учителя и т. д.

Между тем в западной педагогике середина XX в. может быть обозначена как особый этап в развитии теории и практики педагогических взаимодействий. В русле психологических исследований личности, на стыке психологии и педоцентрических концепций воспитания вызывает

²³ Гессен С. И. Основы педагогики: введение в прикладную философию. М.: Школа-Пресс, 1995. С. 132.

гуманистическое направление, представленное, прежде всего, работами А. Маслоу (1908–1970), К. Роджерса (1902–1987), В. Фромма (1900–1965) и др. Данное направление его сторонники охарактеризовали как «третью силу», противопоставляя психоанализу (человек как существо с инстинктивными и интрапсихическими конфликтами) и бихевиоризму (человек как послушная жертва сил окружающей среды). Гуманистическая трактовка природы человека отличается от предыдущих направлений, поскольку утверждает, что человек от природы хорош и способен к самосовершенствованию.

К базовым положениям гуманистического направления в психологии и педагогике относятся следующие: 1) люди – свободно мыслящие субъекты, способные самостоятельно определять свое личностное становление и развитие; 2) нет никакого «среднего» типа (усредненной модели личности) среди людей; каждая личность – уникальна; 3) главным предметом в изучении человека (в противовес психоанализу) являются положительные качества человека: стремление к здоровью, поиски идентичности и автономии, потребность в прекрасном, стремление к совершенству и т. д.; 4) у людей есть собственные мотивы, побудительные стимулы к развитию их неповторимого внутреннего мира, к его полной реализации.

Эти взгляды и определяли подходы к форме и содержанию образования: «Именно в рамках новой гуманистической философии вырабатывается сейчас новая концепция обучения и образования, – считал А. Маслоу. – Если говорить о главном, суть этой концепции состоит в том, что цель образования и предмет обучения – сам человек и цели гуманистические, то есть такие, которые отвечают интересам самого человека, и среди них на первый план выступают “самоактуализация” человека, “вочеловечивание” человека, полное воплощение того, что может достичь человек как представитель вида, что уже являют собой лучшие представители человечества»²⁴.

К Роджерс, развивая эту теорию, предложил организацию образования, названную «недирективное обучение», основным механизмом которого является конгруэнтность позиций воспитателя и учителя, с одной стороны, и воспитанника, ученика – с другой. Опорные пункты построения такого обучения (по аналогии с работой психотерапевта) включают:

- постановку проблемы (ученик должен осознавать, что решение этой проблемы является для него жизненно важным, значимым актом);
- понимание данной проблемы учителем, создание атмосферы в классе, помогающей познанию, значимой для ученика;
- эмпатическое понимание со стороны учителя – безусловное принятие эмоционального, интеллектуального состояния ученика;

²⁴ Маслоу А. Г. Дальние пределы человеческой психики. СПб.: Евразия, 1997. С. 112.

– обеспечение эмпатического понимания учителя учеником – последний должен осознавать, что педагог действительно стремится помочь в решении проблемы, не ограничивая его свободы в выборе решения.

Основным результатом недирективного обучения становится тенденция к самоактуализации: «...учащиеся, которые находятся в реальном контакте с жизненными проблемами, хотят учиться, хотят расти, хотят открывать, надеются научиться, желают создавать»²⁵, а функция учителя заключается в том, чтобы «развивать такие личные отношения со своими учащимися и создать такой климат в классе, чтобы эти естественные тенденции дали свои плоды»²⁶.

Основной пик исследований в области гуманистической психологии и педагогики приходится на 1960–1970 гг. Результаты обучения, в которых участвовали тысячи учителей, десятки тысяч учащихся в Англии и США, показали, что у детей улучшался IQ, развивались познавательные способности, что привело к улучшению здоровья, успеваемости, посещаемости. С 1960-х гг. в США действует Национальный консорциум по гуманизации воспитания – организация педагогов – сторонников гуманистической педагогики, работающих в различных звеньях образования: начальной, средней и высшей школе. В рамках гуманистической педагогики широко применяются методы обучения, основанные на активных формах взаимодействия учителя и ученика, ученика и ученика: драматизации, дискуссии, работа в малых группах, составление учебных контрактов (метод проектов), взаимное обучение и т. д.

В связи с этим в практике обучения в США в 70-е гг. XX в. на волне критики классно-урочной системы стали появляться и развиваться «альтернативные школы», главной особенностью которых было применение нетрадиционных методик обучения и воспитания. Обучение проводилось в музеях, библиотеках, просветительских центрах по индивидуальным планам. Основными формами обучения были беседы, дискуссии, развивающие игры; широко использовалось парное и групповое обучение.

Поиски в области развития педагогических взаимодействий в отечественной педагогике были приостановлены почти на полтора десятка лет войной и послевоенным восстановлением. Однако уже в конце 50-х–начале 60-х гг. построение педагогических взаимодействий, ориентированных на гуманистический характер, просматривалось в практике советской педагогики. Одним из наиболее ярких примеров этой тенденции является организация и жизнедеятельность Павлышской школы под руководством выдающегося педагога В. А. Сухомлинского (1918–1970). Он, как и западные гуманисты, отдавал себе отчет в том, что «детство –

²⁵ Рождерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М.: Изд. группа «Прогресс», «Универс», 1994. С. 350.

²⁶ Там же.

важнейший период человеческой жизни, не подготовка к будущей жизни, а настоящая, яркая, самобытная, неповторимая жизнь»²⁷.

Основа его педагогической системы построена на осознании многоаспектности педагогических взаимодействий, которые понимаются им

1) как неразрывное единство учебного и воспитательного начал: «Умение вести учеников по пути познания так, чтобы они открывали истину, – это не только дидактическое мастерство, но и воспитание правильных взглядов на природу и общество, формирование стойких убеждений, выработка необходимого для творческого труда исследовательского подхода к явлениям природы и общественной жизни»²⁸;

2) создание условий для разностороннего взаимодействия педагогического и детского коллективов;

3) формирование единого воспитательного коллектива, где и учительский, и ученический коллективы являются обобщенными субъектами воспитания;

4) постоянное внимание к гармоническому (нравственному, физическому, умственному, трудовому, эстетическому) развитию всего коллектива и личности каждого учащегося;

5) создание благоприятного эмоционального фона для жизнедеятельности, ведущее к актуализации творческого потенциала всех субъектов учебно-воспитательного процесса;

6) расширение сферы воспитания от школьного до семейно-школьного, общественного (социального) воспитания детей и подростков;

7) подробная технологическая проработка каждого из вышеназванных аспектов жизнедеятельности Павлышской школы.

Система организации жизнедеятельности, предложенная В.А. Сухомлинским, способствовала гуманистическому осмыслению педагогического процесса. Он один из первых в послевоенные годы поставил вопрос о чувствах радости, счастья, которые должны переживаться ребенком в процессе образования: «Дать детям радость труда, радость успеха в учении, пробудить в их сердцах чувство гордости, собственного достоинства – это первая заповедь воспитания»²⁹. Во многом благодаря ему отечественные педагоги и психологи, под давлением внешних и внутренних обстоятельств, обратились к разработке индивидуального и дифференцированного подходов в образовании.

Несколько позже как следствие реформ образования 80-х гг. в отечественной педагогике на волне общественного подъема оформилось новое направление – педагогика сотрудничества, ставшая наиболее популярной для того времени, нашедшая массовую поддержку и в педагогических кругах, и у широкой общественности. Воплощенное в

²⁷ Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям // Избр. пед. соч.: В 3 т. М.: Педагогика, 1979.. Т.1. С. 33.

²⁸ Сухомлинский В. А. Павлышская средняя школа // Избр. пед. соч.: В 3 т. М.: Педагогика, 1979. Т. 2. С. 8.

²⁹ Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям // Избр. пед. соч.: В 3 т. М.: Педагогика, 1979.. Т.1. С. 166.

деятельности педагогов-новаторов (Ш.А. Амонашвили, И.П. Волков, И.П. Иванов, Е.И. Ильин, С.Л. Лысенкова, В.Ф. Шаталов и др.), это движение доказывало возможность эффективных и конструктивных взаимодействий педагога и ученика в учебной деятельности.

Но идеи педагогики сотрудничества далеко не всегда адекватно воплощались в широкой практике. Сотрудничество в образовательном процессе зачастую понималось как установление доброжелательных отношений, понимания и эмпатии. Однако технологии сотрудничества рассматриваются в психологии и педагогике как особая форма человеческих взаимодействий, требующая соблюдения многих факторов: наличие общей, осознаваемой и принимаемой всеми участниками цели, разделение деятельности на этапы и операции, продуманные роли, связанные друг с другом, получение единого конечного продукта деятельности, развитие межличностных связей между участниками (И.М. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, А.В. Мудрик, М.И. Рожков и Л.В. Байбородова, Л.И. Уманский, Г.А. Цукерман, И.М. Чередов и др.). Ориентируясь преимущественно на последний признак сотрудничества, педагоги влияли на формирование благоприятных отношений в классе, добиваясь скорее психотерапевтического эффекта, нежели конкретных результатов учебной работы. Благоприятная атмосфера, безусловно, необходима для продуктивной совместной деятельности, однако процесс и результат педагогического взаимодействия этим не исчерпываются.

В итоге заявленная как новая педагогическая система, но не подкрепленная коррекцией форм и содержания обучения, не отработанная на уровне педагогической технологии, педагогика сотрудничества не смогла реализовать свой гуманистический потенциал. Это дискредитировало идеи педагогики сотрудничества: «Теоретики “педагогики сотрудничества” без достаточных научных обоснований идеализируют природу ребенка как изначально совершенную, таящую в себе все силы добра и счастья; они отрицают возможность предъявления детям педагогических требований и применения педагогических мер воздействия; они проповедуют предоставление детей самим себе перед лицом негативных явлений и напора разлагающей массовой культуры, допустимость лишь бесконечного диалога с детьми, уговаривания даже нарушающих элементарные нормы поведения»³⁰.

Однако критика (во многом закономерная) не может преуменьшить значения педагогики сотрудничества в истории образования нашей страны. Благодаря данному направлению явственно обозначилась необходимость гуманистической переориентации в сфере образования, поисков и освоения нового содержания и форм педагогических взаимодействий. Причем результаты деятельности педагогов-новаторов оказали заметное влияние на политику государства в области образования: в Законе Российской

³⁰ Лихачев Б.Т. Педагогика. М: Прометей, 1992. С. 425.

Федерации «Об образовании» (1992) гуманистическая ориентация образования была утверждена как основополагающий принцип современного педагогического процесса: *«...гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности. Воспитание гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, Родине, семье»*.

Таким образом, изыскания в области образования XX–XXI вв. могут быть отмечены как значимый этап в становлении педагогики взаимодействий. Современная ситуация обуславливает дальнейшее развитие педагогической науки, о чем свидетельствуют разработки теорий проблемного обучения, критического мышления, встречных усилий участников образовательного процесса. Поэтому актуальной потребностью развития отечественной педагогики является освоение новых форм педагогических взаимодействий, адаптация и коррекция их с учетом специфики образовательного учреждения, разработка соответствующей методологической и методической базы и т. д. При этом требуют дальнейшего осмысления права и обязанности всех участников педагогического взаимодействия – не только ученика, но и педагога, поскольку новые подходы связаны со знанием психологических основ общения и обучения, дидактическими и методическими умениями, соответствующими современному уровню обучения.

Резюме

Ретроспективный анализ проблемы формирования педагогики взаимодействий показал, что образование изначально было обусловлено развитием государственности, что и предопределило характер педагогических взаимодействий. Однако с процессом укрепления и расцвета государства (Древняя Греция, Римская империя) образование приобретало своеобразную автономию, что приводило к развитию образовательного процесса не только за счет внешних причин, но и за счет внутренних. Это требовало изменений в содержании и формах педагогических взаимодействий, что отразилось в становлении индивидуального и группового (недифференцированного) подходов к обучению.

Практически тот же путь – от обезличенного, ограниченного сословными привилегиями обучения до осознания необходимости широкого, разностороннего образования для каждого человека – был пройден европейскими странами в Средние века и эпоху Просвещения. Конец XIX – начало XX века, напротив, отмечены бурным интересом к построению автономных, независимых, авторских педагогических систем, в которых педагоги и психологи строили новые взаимоотношения с воспитанниками, стремясь избежать деструктивности во взаимодействиях. И чем более данная

система была отделена от государственного заказа, тем более поддерживающий и развивающий характер принимали отношения между участниками образовательного процесса.

Качественный скачок в развитии педагогики взаимодействий происходит с середины XX в. Процессы интеграции научной мысли приводят к проникновению идеи гуманистического подхода в отечественную педагогику. Центр исследований смещается в сторону индивидуализации, самопознания, самосовершенствования конкретной личности. Это была закономерная реакция на субъект-объектную педагогику, психологию «усреднения», на политику нивелирования индивидуальности.

Особым этапом становится марш «педагогики сотрудничества», которая самым фактом своего появления доказывала необходимость пересмотра традиционного восприятия учащегося как пассивного объекта педагогических воздействий. Педагоги-новаторы утверждали возможность организации конструктивных, основанных на сотрудничестве и сотворчестве, педагогических взаимодействий. Однако государственную машину вполне устраивал традиционный способ обучения, поэтому новации микросферы педагогики взаимодействий остались отдельным, частным опытом. Между тем в сегодняшних условиях идеи педагогики сотрудничества оказались необычайно актуальными и требуют дальнейшей проработки и осмысления. Поэтому сегодня одной из приоритетных задач развития отечественной педагогики является освоение новых, конструктивных форм педагогических взаимодействий.

Глава 4.

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД В ИЗУЧЕНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ

В процессе анализа того или иного предмета перед исследователем неизбежно возникает проблема определения системы координат, оптимальной для изучения. Вот почему, говоря о взаимодействиях в педагогике, необходимо уточнить пространство его исследования.

Взаимодействие относится к такой общенаучной категории, которую в различной мере изучают все научные направления. С каждым годом возрастает интенсивность процесса междисциплинарной интеграции. Однако еще Козьма Прутков предостерегал о тщете попыток «объять необъятное». Поэтому мы сузим поле исследования педагогических взаимодействий до сферы гуманитарных наук (от лат. *humanitas* – человеческий, присущий человеческой природе), поскольку педагогика как научная дисциплина отнесена именно к этой области.

К гуманитарным наукам относят те, которые исследуют явления культуры в различных их проявлениях (литература, искусство и пр.), и собственно гуманитарные науки, «делающие упор на социальный характер деятельности человека и его произведений», называемые общественными науками¹ – психология, социология, политология, педагогика, медицина и т.д.

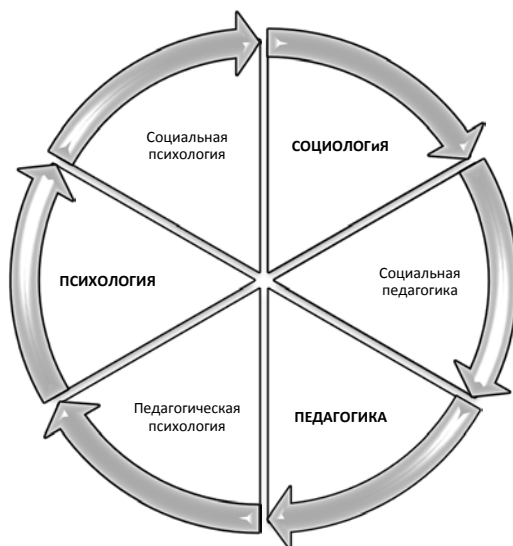


Рис.3 Система координат педагогики взаимодействий

В связи с этим необходимо выделить в гуманитарных науках те сферы, которые, будучи сопряженными с педагогикой, не просто повторяют,

¹ Социологический энциклопедический словарь / Ред. Г.В. Осипов. М.: Инфра*М - Норма, 1998. С. 61.

но расширяют и углубляют сущность педагогических взаимодействий. При этом нет нужды в искусственном, механическом сочетании различных гуманитарных областей. Для определения системы координат педагогики взаимодействий необходимо только проанализировать сферы интеграции педагогики с другими гуманитарными дисциплинами. Х.Й. Лийметс еще в 1979 г. считал, что взаимодействие необходимо исследовать как специфически гуманитарную категорию: «Место этой категории в рамках теории воспитания и дидактики еще весьма недостаточно раскрыто и ее эвристическая роль в развитии педагогических дисциплин могла быть гораздо большей. Поэтому этот вопрос заслуживает рассмотрения»².

Не вызывает сомнения, что таким ближайшим окружением педагогики являются психология и социология. Взаимосвязь этих наук отражена в учебных курсах государственного образовательного стандарта для высшей школы; в научно-методических трудах И.В. Дубровиной («Практическая психология образования» 1997), И.А. Зимней («Педагогическая психология» 1997), К.М. Левитана («Педагогическая деонтология» 1999), А.В. Мудрика («Введение в социальную педагогику» 1997), А.А. Реана, Я.Л. Коломинского («Социальная педагогическая психология» 1999), Н.Ф. Талызиной («Педагогическая психология» 1998), Н.И. Шевандрина («Социальная психология в образовании» 1995) и др. Одновременно в современной научной лексике проявились следующие словосочетания и определения: социальная педагогика, психопедагогика, психолого-педагогическое, социально-педагогическое направления и т.д.

Таким образом, можно констатировать, что в последнее время педагогика наиболее тесно взаимодействует с психологией и социологией и их переходными (пересекающимися) областями. Данная система координат дает представление о тех сферах, без которых изучение педагогики взаимодействий будет неполным. Перечисленные отрасли занимаются исследованием фактов, процессов, а также отношений, поведения, деятельности отдельных индивидов и групп людей.

Названные направления обязательно исследуют взаимодействие как самостоятельное понятие в рамках своей дисциплины. И здесь возникают некоторые расхождения. В психологических трудах, словарях изучается именно взаимодействие, в то время как в социологических исследованиях взаимодействие заменяется понятием «социальная интеракция»: (от лат. *inter* – между и *actio* – действие) – 1. Процесс, при котором индивиды и группы в ходе коммуникации своим поведением влияют на других индивидов и другие группы, вызывая ответные реакции. 2. Процесс взаимообусловленного влияния индивидов, групп, социальных систем, обществ друг на друга³. Тем самым подчеркивается значимость со-

² Лийметс Х.Й. О месте категории «взаимодействие» в педагогике // Взаимодействие коллектива и личности в коммунистическом воспитании: Сб. науч. тр. /Таллин. пед. ин-т. Таллин, 1979. С.16.

³ Социологический энциклопедический словарь / Ред. Г.В. Осипов. М.: Инфра*М - Норма, 1998. С. 108

циального контекста, в котором происходят те или иные контакты между индивидами или группами людей.

Известны различные социологические течения и подходы к исследованию межличностных взаимодействий. Начиная с 1920-е гг. XX столетия в США, Англии, Германии, Франции начали проводиться изыскания процессов, происходящие в малых группах. Выяснилось, что общий эффект деятельности групп находится в прямой зависимости от того, «рядом» или «вместе» действуют участники группы, выполняя определенные задания. Уже тогда значительный интерес вызвал ряд экспериментов Э. Мейо (г. Хотторн, США), которые показали, что производительность труда каждого рабочего зависит от его самочувствия в группе и соответствует не столько его возможностям, сколько системе ценностных ориентаций, норм, установок, сложившихся в группе. Другими словами, неформальная структура оказалась способной тормозить или, наоборот, усиливать эффективность работы малых групп. Тогда-то и было введено в научный оборот понятие социальной фасилитации, сущность которой сводится к тому, что присутствие других облегчает действия одного, способствует им. (В ряде экспериментов было выявлено и противоположное явление – ингибция, когда присутствие какого-либо человека становится тормозящим фактором для действия остальных).

Вышеназванные исследования проводились различными научными направлениями. К наиболее известным относят символический интеракционизм среди теоретико-методологических направлений в современной социологии и социальной психологии. Базой для изысканий в этой области послужила теория Дж. Мида (1934). Согласно основным положениям данной концепции, взаимодействие между людьми представляет собой непрерывный процесс общения, в котором индивиды получают информацию друг о друге, более или менее адекватно интерпретируют ее, что отражается в поведении человека. Мид вводит понятие «значимого жеста», который отражает понимание не только поступков, людей, но и их намерение (простой пример из педагогики: поднятая рука в классе является свидетельством готовности отвечать).

Сам термин «символический интеракционизм» был предложен Гербертом Блумером (1969). Сущность данного направления заключается в том, что взаимодействие между людьми рассматривается как непрерывный диалог, в процессе которого они наблюдают, осмысливают намерения друг друга и реагируют на них⁴. В рамках символического интеракционизма как течения выделяются две школы – в Чикаго (Г. Блумер, А. Стросс, Т. Шибутани и др.) и Айове (Г. Гарфинкель, М. Кун, Т. Парленд и др.).

Осмысливая сущность и механизм взаимодействий, Т. Шибутани разрабатывает понятие «конвенциональной роли», которую понимает

⁴ Смелзер Н. Социология. М.: Феникс, 1994. С. 137.

как «представление о предписанном шаблоне поведения, которое ожидается и требуется от человека в данной ситуации, если известна позиция, занимаемая им в совместном действии»⁵. Тогда взаимодействие осуществляется посредством коммуникации, в которой достигается «определенная степень согласия» (consensus). «Согласие есть установление общей картины мира у тех, кто объединен в совместном действии; это непрерывный процесс, который состоит из последовательного ряда взаимодействий»⁶. Исходя из данной посылки, Т. Ньюком предлагал характеризовать сплоченность любой группы уровнем согласия. Но возникает опасность свести согласие к просто частоте взаимодействий индивидов внутри группы, игнорируя социальную и деятельностную сущность внутригрупповых процессов.

Поэтому Т. Шибутани, определяя цель взаимодействия (согласие), обращается прежде всего к механизмам его достижения. Важнейшими условиями, по его мнению, являются принятие членами группы конвенциональных ролей, и социальный контроль, реализуемый через коммуникацию. (Для данного исследования теория конвенциональных ролей как основа построения межличностных взаимодействий представляется значимой, поскольку она находит вариативное воплощение в современных технологиях организации педагогического процесса.

Другими словами, суть символического интеракционизма заключается в поиске особых смыслов и значений, которыми люди наделяют предметы (от полного неприятия до фетишизации) и других людей (вождь, изгой и пр.), что и объясняет разнообразие типов взаимодействий людей друг с другом. Т. Парсонс, разрабатывая теорию структурного функционализма в социологии, частично заимствовал идею символов для объяснения механизма взаимодействия людей. Однако к формализующим правилам взаимодействия Парсонс (1937) относил не конкретные символы, а систему культуры, т.е. «разделяемые ценности, которые обеспечивают преемственность и последовательность норм и предписанных статусных ролей»⁷. Такое условие развития социальной системы, обозначаемое понятием «интеграция», понималось как форма внешней и внутренней координации системы, или социентальное сообщество. Теория Парсонса (AGIL: Adaptation – goal – integration – latent : адаптация – цель – интеграция – латентность), будучи новой попыткой осмысления функционирования социальных систем, подвергалась критике как сторонниками конфликтной социологии, так и сторонниками гуманистической школы, поскольку было очевидным, что в данной теории общество доминирует над субъектом, который вынужден просто принимать свою общественную роль и подчиняться правилам игры в соответствии с этой ролью.

⁵ Шибутани Т. Социальная психология. Ростов н/Д.: Феникс, 1998. С. 47.

⁶ Шибутани Т. Указ. соч. С. 123.

⁷ Новейший философский словарь / Сост. А.А. Грицанов. Мн: Изд. В.М. Скакун, 1998. С. 509.

Нельзя обойти вниманием и другое направление: социодраматический (или драматургический) подход, чье объяснение сущности человеческих взаимодействий происходит через «драматизацию». Другими словами, взаимодействия индивидов трактуются с помощью таких терминов, как «актер», «маска», «сцена», «сценарий» и пр. (работы К. Берка, И. Гофмана, Х. Дункена и др.). Некоторые исследователи (Н. Смелзер, Н.И. Шевандрин) называют данное направление в социологии как «управление впечатлениями». И. Гофман рассматривает возникающие ситуации как спектакли-миниатюры, в которых люди, стремясь произвести нужное им впечатление на окружающих, действуют как актеры и при этом используют окружающую обстановку как «декорации». Контакт перерастает во взаимодействие впечатлениями, на основании которых люди корректируют свое поведение в поисках или согласия, или манипулирования. Кстати, многие рекомендации по поводу того, «как произвести впечатление на ...» (на конкретного человека в конкретных обстоятельствах и т.п.) основаны именно на теории «масок», с помощью которых люди могут научиться получать то, к чему они стремятся. (В этом смысле работы Д. Карнеги иногда интерпретируются как некая система манипулирования другими людьми.)

Взаимодействие в социологии также трактуется через теорию социального обмена, которая исходит из того, что человеческим поведением управляет функция «платежа» (в широком понимании), или соотношение затрат и вознаграждения.

Дж. Хоуманс (1973) рассматривает взаимодействие людей как контакт между индивидами, поведение которых определяется возможными вознаграждением и затратами (теория опирается на общие представлений бихевиористов о закономерностях поведения: «стимул – реакция»). Следовательно, каждый человек, вступающий в отношения обмена с другим человеком, соглашается с тем, что доходы каждого из них будут пропорциональны расходам – чем больше доходы, тем больше расходы, – однако при этом стремится, чтобы его доходы в итоге оказались большими, чем у другого. Внутри данного направления выделяется теория «справедливого обмена» (Д. Тибо и Г. Келии, Дж. Хоманса, Р. Чалдини и др.), суть которой состоит в «справедливом отношении», т.е. в пропорциональности вкладов и результатов деятельности участников взаимодействия. Здесь решаются проблемы форм распределения, влияние избыточной или недостаточной оплаты на межличностные отношения и пр.* Но некоторые исследователи (Д. Рой, Н. Смелзер, Х. Цукерман и др.) не согласны с той позицией, что теория обмена полностью характеризует процесс взаимодействия людей. Например, за рамками этого подхода остаются проблемы «принятия другого», альтруизма или, напротив, фанатизма, активизации творческой деятельности и т.п.

* Видимо, здесь можно искать аналогии и с педагогической проблемой учебной оценки: оценивать ли результат завершенной работы или количество и качество затрат ученика при выполнении задания?

Всего выделяется шесть обобщенных вариантов стратегий межличностного взаимодействия:

- максимизация общего выигрыша (кооперация);
- максимизация собственного выигрыша (индивидуализм);
- максимизация относительного выигрыша (конкуренция);
- максимизация выигрыша другого (альтруизм);
- минимизация выигрыша другого (агрессия);
- минимизация различий в выигрыше (равенство)⁸.

Поскольку в перечисленных стратегиях взаимодействий представлены столь противоположные явления, как индивидуализм и кооперация, альтруизм и агрессия, возникает необходимость в определенных механизмах, которые направляют, контролируют, сохраняют, изменяют и пр. нормы и ценности социума.

Они, в свою очередь, обуславливают соответствующие принципы регуляции социальных взаимодействий. К ним относятся:

– *принцип личностной целесообразности*. Очевидно, что определяющим началом в совместной деятельности должна быть потребность в объединении усилий различных индивидов. Если ожидаемого результата можно достичь индивидуально, то необходимость объединения отпадает. Однако, если ситуация взаимодействия осознана и объективно, и субъективно, то общая деятельность ведет к выработке следующего принципа взаимодействий;

– *принцип взаимной эффективности интеракций*. Очевидно, что в ситуациях кооперации и конкуренции трудно соблюдать равенство усилий, прилагаемых участниками деятельности. Кто-то оказывается в более выигрышном положении, а кто-то – в аутсайдерах. (Так, пришедшие одновременно в школу две выпускницы педвуза, изначально поддерживающие друг друга, по прошествии определенного времени могут оказаться соперницами в получении льгот, грамот за отличный труд, и тогда их прежняя общность начнет распадаться сама собой). Если такое положение повторяется достаточно часто, то постепенно назревает конфликт, вызванный неоправданными ожиданиями. А это, в свою очередь, обуславливает следующий принцип совместной деятельности;

– *принцип единого критерия отбора*, или принцип признания критериев обмена обоснованными. Другими словами, в ситуации общей деятельности все участники должны прийти к единому мнению: каждый должен вносить примерно равный вклад и, соответственно, получить примерно равную долю в итоговом результате; или же более значительный вклад должен оцениваться более значимыми (материальными или моральными) подкреплениями. В обоих случаях необходима согласованность мнений участников общей деятельности, некая конвенция (догово-

⁸ См. работы: Г.М. Андреевой, М.Р. Битяновой, Н.И. Шевандрина и др.

ренность). Однако в реальной жизни установка на подобное равенство очень часто нарушается («а почему его зарплата больше моей?», «а что она лучше работает, чем я?»). Этому находят соответствующие основания, что подводит нас к следующему принципу регуляции взаимодействий;

– *принцип социальной дифференциации*. Следует признать, что различные социальные роли налагают на субъектов различные права и обязанности: так, директор школы несет большую социальную ответственность за все события, происходящие в его образовательном учреждении, нежели рядовой учитель или библиотекарь. Следовательно, социальная роль предопределяет характер выполняемой деятельности и распределение доходов, полученных в ее результате. Однако если сегодняшний учитель займет в будущем место директора школы, то и его социально-профессиональные права и обязанности претерпят количественные и качественные изменения. Такой непрерывный и изменчивый характер социальной жизни подводит нас к следующему принципу;

– *принцип относительного равновесия в системе социальных взаимодействий*. С одной стороны, равновесие – это стабильность, устойчивость, ритмичность, к чему стремится в развитии любая система, в том числе и социальная. На этапе стабильности индивидам, находящимся в едином пространстве, достаточно соблюдать вышеназванные принципы регуляции социальных взаимодействий. Однако каждая система, достигнув состояния равновесия, продолжает свое поступательное развитие. И в какой-то момент выясняется, что принятые ранее договоренности уже не обеспечивают устойчивости и безопасности. Возникает необходимость в их пересмотре и уточнении. Так, например, продвинутый школьный учитель, признанный мастер в своем образовательном учреждении, перейдя в колледж или вуз, сталкивается с тем, что наработанные технологии обучения, привычные критерии оценки его труда, статуса, прав и обязанностей оказываются не актуальны. В новых условиях, с новыми коллегами, с иным контингентом обучающихся ему придется корректировать систему социальных отношений и выстраивать межличностные взаимодействия с учетом изменившихся обстоятельств. Осознание данного принципа регуляции взаимодействий помогает предупредить ряд конфликтогенных ситуаций в межличностных отношениях.

Существуют различные попытки рассмотреть социальное взаимодействие с точки зрения его структуры. Например, согласно концепции Я. Щепанского (1969), структура социальных взаимодействий может быть представлена следующим образом: пространственный контакт; психический контакт (взаимная заинтересованность); социальный контакт (совместная деятельность); взаимодействия (действия и их реакции); социальные отношения (взаимно сопряженные системы действий).

Другой структурный подход известен как трансактный анализ Э. Берна (1988), согласно которому индивиды взаимодействуют друг с дру-

гом через свои определенные ипостаси: Родитель – Взрослый – Дитя. Сочетания этих ипостасей в различных ситуациях могут объяснить многие конфликты, возникающие в контактах людей, прогнозировать поведенческие реакции, овладеть навыками рефлексии и самопознания.

В итоге, взаимодействие в социологии, несмотря на разность толкований и подходов, рассматривается как «процесс, в котором люди действуют и испытывают воздействие друг на друга. Механизм социального взаимодействия включает индивидов, совершающих те или иные действия, изменения в социальной общности или обществе в целом, вызываемые этими действиями, влияние этих перемен на других индивидов, составляющих социальную общность, и, наконец, обратную реакцию индивидов. Взаимодействие приводит к становлению новых социальных отношений. Социальные отношения – это относительно устойчивые и самостоятельные связи между индивидами и социальными группами»⁹.

Исследование принципов регуляции взаимодействий максимально сближают социологию и социальную психологию, где проблемы взаимовлияния и взаимоотношений людей являются основным предметом исследований (М.Р. Битянова, А.И. Донцов, А.Л. Журавлев, В.Т. Крысько, Д. Майерс, Е.Д. Парыгин, Л.Д. Столяренко и др.).

Межличностное взаимодействие в социальной психологии рассматривается традиционно в двух значениях:

- в широком смысле как случайный или преднамеренный, частный или публичный, длительный или кратковременный, вербальный или невербальный личный контакт двух или более человек, приводящий к взаимным изменениям их поведения, деятельности, отношений и установок;
- в узком смысле как система взаимно обусловленных индивидуальных действий, связанных циклической причинной зависимостью, при которой поведение каждого из участников выступает одновременно и стимулом, и реакцией на поведение остальных¹⁰.

Групповое взаимодействие определяется как процесс непосредственного или опосредованного воздействия множественных объектов (субъектов) друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь; происходит и между частями групп, и между целыми группами¹¹.

В середине XX в. проблематика исследования малых групп, сконцентрировавшись на проблеме влияния группы на индивида и формирования конформистской или неконформистской позиции, привела к постановке педагогической дилеммы: что же должно составлять направление воспитательной деятельности – формирование личности, постоянно находящейся в конфронтации с социальным окружением, но отстаиваю-

⁹ Радугин А.А., Радугин К.А. Социология: Курс лекций. М.: ВЛАДОС, 1995. С. 42-43.

¹⁰ Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1990. С. 367; Социальная психология. Словарь / Под ред. М.Ю. Кондратьева // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь: в 6 т. М.: ПЭРСЭ, 2005. С. 107.

¹¹ Словарь практического психолога / Сост. С.Ю. Головин. Минск, 1997. С. 65.

щей свою индивидуальность, или воспитание личности, склонной к постоянным компромиссам с окружением. Однако в дальнейшем, когда ученые установили разницу между «лабораторной» (чаще всего диффузной, составленной из случайных людей) группой и группой, социально значимой для индивида, острота проблемы была снята. Самоопределение личности происходит в коллективе, чьи цели, задачи и ценности разделяются индивидом. Поэтому попытка свести поведение человека к формуле «стимул – реакция» оказывается оправданной только в ситуации лабораторного эксперимента. В то время как в группах высокого уровня, осуществляющих совместную деятельность, конечный результат и отношения индивидов зависят от содержания, ценностей и целей совместной деятельности.

Вклад российской науки в область исследований групповых взаимодействий связывается с теорией деятельностного опосредования (работы А.Н. Леонтьева, Б.Д. Парыгина, А.В. Петровского, В.А. Петровского, Л.И. Уманского, М.Г. Ярошевского и др.). Взаимодействие здесь обычно трактуется как «процесс непосредственного или опосредованного воздействия объектов (субъектов) друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь»¹² (Ю.С. Головин, А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский и др.) и изучается в двух основных направлениях: взаимодействие групповое и взаимодействие межличностное.

Ученые полагают, что содержание совместной деятельности, ее социальная направленность, а также характер межличностных взаимоотношений, складывающихся в ходе этой деятельности, становятся основанием для определения уровня развития группы (рис. 4) .

Знание уровней развития группы представляется важным, поскольку межличностные отношения в высокоразвитых группах оказываются не просто иными по сравнению с диффузными группами (и ниже), а качественно отличными, с противоположным знаком. Так, согласно исследованиям, деятельностные связи в диффузной группе еще не способны оказать значимого влияния на личностные отношения, в то время как симпатия/антипатия уже влияют (и могут заметно деформировать) связи, образующиеся в деятельности. В то время как для высокоразвитой группы определяющими ход деятельности будут не столько личные связи (уже не могущие нарушить системы деятельности группы и возникающих деловых связей), сколько отношения «ответственной зависимости».

¹² Словарь практического психолога / Сост. С.Ю. Головин. Минск: Харвест, 1997. С. 64с.; Психология: Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1990. С. 51.

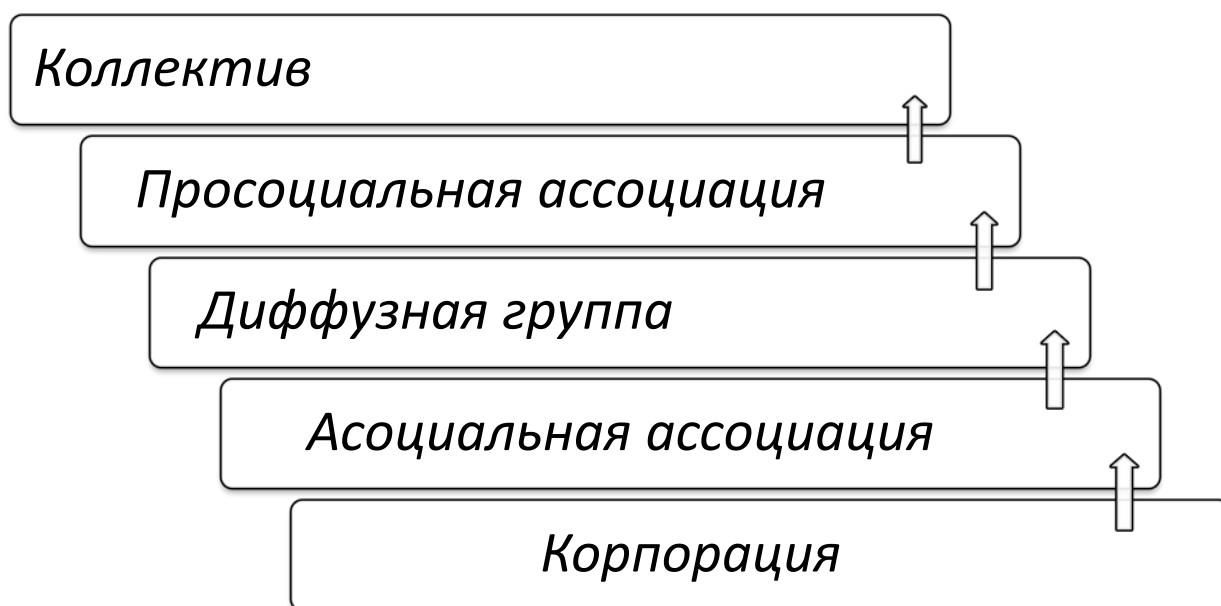


Рис. 4. Уровни развития группы

Отметим, что в некоторых философских словарях последних лет опущено понятие «коллектив»¹³. Психологи же преимущественно трактуют коллектив как макрогруппу, достигшую в процессе совместной деятельности высоких результатов и высокого уровня эволюции. Примечательно, что А.В. Петровский в 1982 г. называет коллектив как «высший уровень развития социальной группы», но в работе 1998 г. он использует в той же ситуации определение «высокоразвитой группы», избегая понятия коллектив.

Межличностное взаимодействие обычно связывается с совместной деятельностью, которая представляет собой организованную систему активности взаимодействующих индивидов, направленную на воспроизводство объектов материальной и духовной культуры¹⁴. По мнению К.А. Абульхановой-Славской, в ходе такой деятельности происходит обмен индивидуальными качествами и расширяется спектр индивидуальных возможностей: «Совместная деятельность развивает способность, желание и умение соотносить свои цели и действия с целями и действиями других людей на основе установления определенных отношений с ними»¹⁵. В этом смысле философы разделяют совместную деятельность и коллективность, понимаемую как «примитивную стадность», просто соединяющую индивидов и их силы»¹⁶.

Л.И. Уманский (1980) считает, что в процессе совместной деятельности в группе возникает особое состояние (азарт), способствующее эффективному выполнению поставленных задач. Данное состояние, возникаю-

¹³ См.: Современный философский словарь (под ред. В. Е. Кемерова) 1996; Новейший философский словарь (сост. А.А. Грицанов) 1998.

¹⁴ Психология: Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1990. С. 367.

¹⁵ Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. С. 163.

¹⁶ Кемеров В.Е. Введение в социальную философию. М.: Аспект Пресс, 1996. С.114.

щее при «общественном контакте» людей, «выражающееся в «возбуждении» их жизненной энергии»¹⁷, составляет «кардинальный психологический эффект совместной деятельности». Л.И. Уманский разделяет совместную деятельность на три различные формы в зависимости от характера выполняемой индивидами работы и вида связи между участниками:

- совместно-индивидуальную: участники связаны пространством и временем, но при этом каждый действует самостоятельно, независимо друг от друга достигая индивидуальную цель;

- совместно-последовательную: участники связаны распределением ролей в процессе деятельности, благодаря чему становится возможным достижение общей цели;

- совместно-взаимодействующую: участники связаны единой целью, процессом и результатом, поэтому в процессе деятельности происходит одновременное взаимодействие каждого участника со всеми остальными¹⁸.

Эти формы взаимодействия упоминаются в трудах других исследователей, хотя возникают некоторые разночтения. Так, А.В. Мудрик, ссылаясь на три формы взаимодействия «по Уманскому», дает иное их обозначение и толкование: прямое взаимодействие, совместно-параллельное (косвенное) и совместно последовательное¹⁹. По мнению Мудрика, структура взаимодействия включает: субъектов, цели и задачи, нормы и ценности, средства и собственно ситуация взаимодействия. Такая пятикомпонентная модель позволяет анализировать различные варианты межличностных взаимодействий в профессиональной, учебной, воспитательной и иных видах деятельности.

Н.И. Шевандрин более дифференцированно подходит к взаимодействию, выделяя в нем следующие типы:

- сотрудничество: активная помощь друг другу в достижении результата, которая может осуществляться одновременно или последовательно для взаимодействующих сторон;

- однонаправленное содействие: один из участников способствует достижению индивидуальных целей другого, а второй уклоняется от взаимодействия с ним;

- одностороннее принятие: активные действия одной стороны и принятие процесса деятельности другой без активного содействия;

- уклонение от взаимодействия: обе стороны избегают ситуаций, предполагающих участие в совместной деятельности;

- одностороннее противодействие: одна из сторон не только не содействует, но и достаточно активно препятствует достижению цели. Такое противодействие может проявляться в явной или завуалированной форме;

¹⁷ Уманский Л.И. Психология организаторской деятельности школьников. М.: Просвещение, 1980. С. 9.

¹⁸ Уманский Л.И. Указ. соч. С. 131.

¹⁹ Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику. М.: Ин-т практической психологии, 1997. С.323.

- противоборство: обе стороны активно препятствуют друг другу в достижении цели деятельности (выраженная конфликтная форма взаимодействия);
- компромиссное взаимодействие: стороны в зависимости от ситуации склонны взаимодействовать то в форме сотрудничества, то в форме противоборства²⁰.

Определенное разночтение в толковании «форм», «типов» взаимодействий свидетельствует о недостаточной разработанности методологического основания категории взаимодействий в гуманитарных науках, в то время как интерес к проблемам взаимодействия людей неуклонно растет. Данное противоречие (между частотой употребления «взаимодействия» и качеством его научной проработки) прослеживается и в имеющихся классификациях и/или типологиях изучаемого явления.

Необходимо уточнить использование применительно к данной работе понятия «типология», а не «классификация». Как известно, классификация представляет собой процесс группировки объектов исследования или наблюдения в соответствии с их общими признаками. В процессе классификации принято соблюдать определенные правила: соразмерность деления (объем делимого понятия равен сумме объемов членов деления – видов, классов); разделение на составляющие производится по одному и тому же основанию; члены деления должны исключать друг друга (не пересекаться, не являться частью другого).

Однако если изучение касается малоисследованной или обширной области, бывает затруднительно подобрать единое классификационное основание, а также четко развести объем и характеристики частей целого. В.Д. Ермак и ряд ученых, говоря об «упорядочении и систематизации сложных объектов, в основе которых лежат понятия о нечётких множествах и типах, между которыми трудно провести разграничительные линии», полагают возможным обращаться к типологии (от греч. *typos* – форма, образец + *logos* – учение), которая выполняет ту же задачу, что и классификация, однако допускает определенные пересечения свойств дифференцируемых областей.

Понятие «типология взаимодействий» встречается в учебнике по социологии А.И. Кравченко (1997)²¹, хотя содержание – типы (виды, формы) взаимодействий – интенсивно разрабатываются в психологической литературе, а также на стыке психологии и социологии²². А.И. Кравченко выделяет два основания для типологии социальных взаимодействий. Первое описывает виды действия (как единицу взаимо-

²⁰ Шевандрин Н.И. Социальная психология в образовании. М.: ВЛАДОС, 1995. С. 136-137.

²¹ Кравченко А.И. Социология. М.: Логос, 1997. С. 105.

²² См.: Андреева Г.М. Социальная психология. М., 1996; Зимняя. И.А. Педагогическая психология. Ростов н/Д, 1996; Руденский Е.В. Социальная психология. М., 1997; Фролов С.Ф. Социология: сотрудничество и конфликты. М., 1997 и др.

действия): физическое, вербальное и жестовое взаимодействие²³. Второе основание опирается на статусные системы общества и, соответственно включает экономическую, профессиональную, семейно-родственную, демографическую, политическую, религиозную и территориально-поселенческую сферы. Однако компоненты второй типологии, применимые, например, к характеристике целой страны (народа, его культуры и т.д.), не уточняют специфику межличностных взаимодействий.

Наиболее традиционный подход к классификации межличностных взаимодействий отражает характер деятельности людей: работают ли участники вместе во имя достижения общей цели, или их действия не связаны друг с другом, или же участие одних препятствует достижению цели остальных. В связи с этим выделяют основные формы взаимодействий: кооперация (сотрудничество) и конкуренция (соперничество).

Однако в этом вопросе обнаруживается некое понятийное смешение. Одни исследователи называют кооперацию и конкуренцию «типами» взаимодействий (Г.М. Андреева, С.Ю. Головин), другие – «формами». И. А. Зимняя считает, что общение и сотрудничество тоже являются формами взаимодействия: «Обе эти формы проявляются в образовательном процессе, они связаны между собой; взаимодействие в форме сотрудничества (противоборство, противостояние, конфликт также формы взаимодействия) предполагает и общение как его идеальную форму»²⁴. Из приведенной цитаты явствует, что автор рассматривает общение, сотрудничество, противоборство, противостояние, конфликт как однопорядковые формы взаимодействия. Остается неясным, какие все же формы взаимодействия составляют сотрудничество и почему общение (наряду с сотрудничеством, противостоянием и пр.) оказывается «идеальной формой» сотрудничества или взаимодействия.

Проблемы исследования форм взаимодействий в психологии и социологии имеют еще один аспект. Большая часть ученых к формам взаимодействия относят конфликт (Г.М. Андреева, И.А. Зимняя, А.И. Кравченко, А.В. Петровский, Е.В. Шалагина, Н.И. Шевандрин и др.). Однако конфликт – это не столько форма, сколько определенная стадия, результат взаимодействия, что возникает в процессе конкуренции, соперничества между людьми. Однако конфликту присущи не только традиционно выделяемые негативные стороны; умение найти конструктивный выход из конфликта способствует позитивному количественному и качественному изменению характера межличностных взаимодействий (работы А.С. Белкина, Ю.С. Крижанской и В.П. Третьякова, К.М. Левитана, А.А. Реана и Я.Л. Коломинского, В.Д. Семенова и др.).

²³ Та же типология приводится в: Социология / Под ред. Л.Я. Рубиной. УрГПУ, изд-во «Центр проблем детства». Екатеринбург, 1999. С. 48.

²⁴ Зимняя И.А. Педагогическая психология. Ростов н/Д: Феникс, 1997. С. 400.

Такое разночтение форм, видов, результатов совместной деятельности подводит нас к поиску иного основания для типологии взаимодействий.

Начнем с определения основных направлений взаимодействия между личностью и обществом. Известно, что личность, индивидуальность человека формируется одновременно в ходе двух противоположных друг другу процессов: социализации и индивидуализации. Социализация определяется как процесс усвоения индивидом ценностей, норм, установок, образцов поведения, присущих данному обществу, социальной группе²⁵. Для человека совершенно естественно соответствовать своему социальному окружению; поступать «как все» в этом смысле означает получать от общества одобрение за избранный стиль поведения. Но одновременно с этим каждый человек стремится сохранить свою индивидуальность, «не потеряться» среди себе подобных. Множество конфликтных ситуаций в общественной, семейной, личной жизни возникает именно потому, что человек не может найти для себя оптимальный баланс этих направлений.

Ориентируясь на конкретное направление (социализацию или индивидуализацию) человек начинает придерживаться определенной стратегии взаимодействий – консолидации (соединения) или дифференциации (разделения). Заметим, что в последнее время понятие «интеграция» претерпело определенные семантические изменения. Если раньше нормой употребления считалось «интеграция с чем-либо», то сегодня часто встречается сочетание «интеграция во что-либо – систему, пространство» и пр.

Определив стратегию, индивид тем самым выбирает и вид взаимодействия с ближайшим окружением – кооперацию или конкуренцию. Виды взаимодействий реализуются в своих формах: сотрудничество (обусловленное совместными усилиями и действиями), конфронтация, противостояние (вызванные стремлением отстаивать свою особую позицию); к ним в отдельных случаях как промежуточный вариант может добавиться выжидание. Эта форма поведения ситуативна, избирается, как правило, в том случае, когда индивид, не имея еще полной информации об окружающей среде, о возможности «вписаться» в принятые установки, нормы, предпочитает не демонстрировать излишнюю активность.

Основные формы межличностных взаимодействий – сотрудничество или конфронтация – поддерживаются определенными действиями людей, которые можно определить как механизмы реализации стратегии и форм взаимодействий. Это – содействие (активная помощь друг другу), когда речь идет о сотрудничестве и социализации, или противодействие (действия, явно или завуалировано препятствующие достижению общей цели), характерное для позиции конфронтации и противостояния. Соответствен-

²⁵ Социологический энциклопедический словарь. С. 328.

но механизм реализации выжидания как формы в этом ряду определено как бездействие, т.е. уклонение от совместной деятельности.

ХАРАКТЕРИСТИКИ	СОДЕРЖАНИЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ		
<i>Направление</i>	Социализация	Индивидуализация	
<i>Стратегия</i>	Интеграция	Дифференциация	
<i>Вид</i>	Кооперация	Конкуренция	
<i>Форма</i>	Сотрудничество	Выжидание	Конфронтация
<i>Механизм</i>	Содействие	Бездействие	Противодействие
<i>Итог</i>	Согласование, достижение общей цели	Обособление, проблема выбора	Конфликт, противостояние

Рис. 5. Характеристики межличностных взаимодействий

Результат, итог межличностных взаимодействий может быть разнообразен. Социализация через интеграцию → кооперацию → сотрудничество → содействие чаще всего приводит к достижению общей цели, созданию коллектива, жизнедеятельность которого основана на согласовании. Индивидуализация как жизненная позиция через дифференциацию → конкуренцию → конфронтацию → противодействие может закончиться противостоянием или конфликтом.

В отдельных случаях, когда личность по разным причинам не сумела определиться в выборе жизненного пути, стратегии, позиция выжидания и бездействия могут привести к дистанцированию, обособлению, однако проблема выбора жизненной позиции все же останется. Но при изменении объективных или субъективных условий данная позиция может быть скорректирована в сторону или социализации, или индивидуализации.

В типологии взаимодействий (рис. 4) представлены не только характеристики данного явления (по направлениям, стратегиям, видам и пр.), но и прослеживаются основные свойства взаимодействия: причинная обусловленность (выбор тех или иных форм и механизмов взаимодействия), противоречивость (баланс социализации / индивидуализации), активность и реактивность (содействие / противодействие; согласование / конфликт), возникновение нового качества (достижение общей цели / конфликт; выбор жизненной позиции) и т.д.

Наработки психологии, социологии по изучению взаимодействия как категории и как явления находят свое иногда прямое, иногда косвенное отражение в педагогической теории и практике. Это происходит вследствие постоянного взаимообмена научными знаниями в сопряженных областях.

Таковыми областями для педагогики являются социология, психология, а также смежные области этих наук (рис. 6).

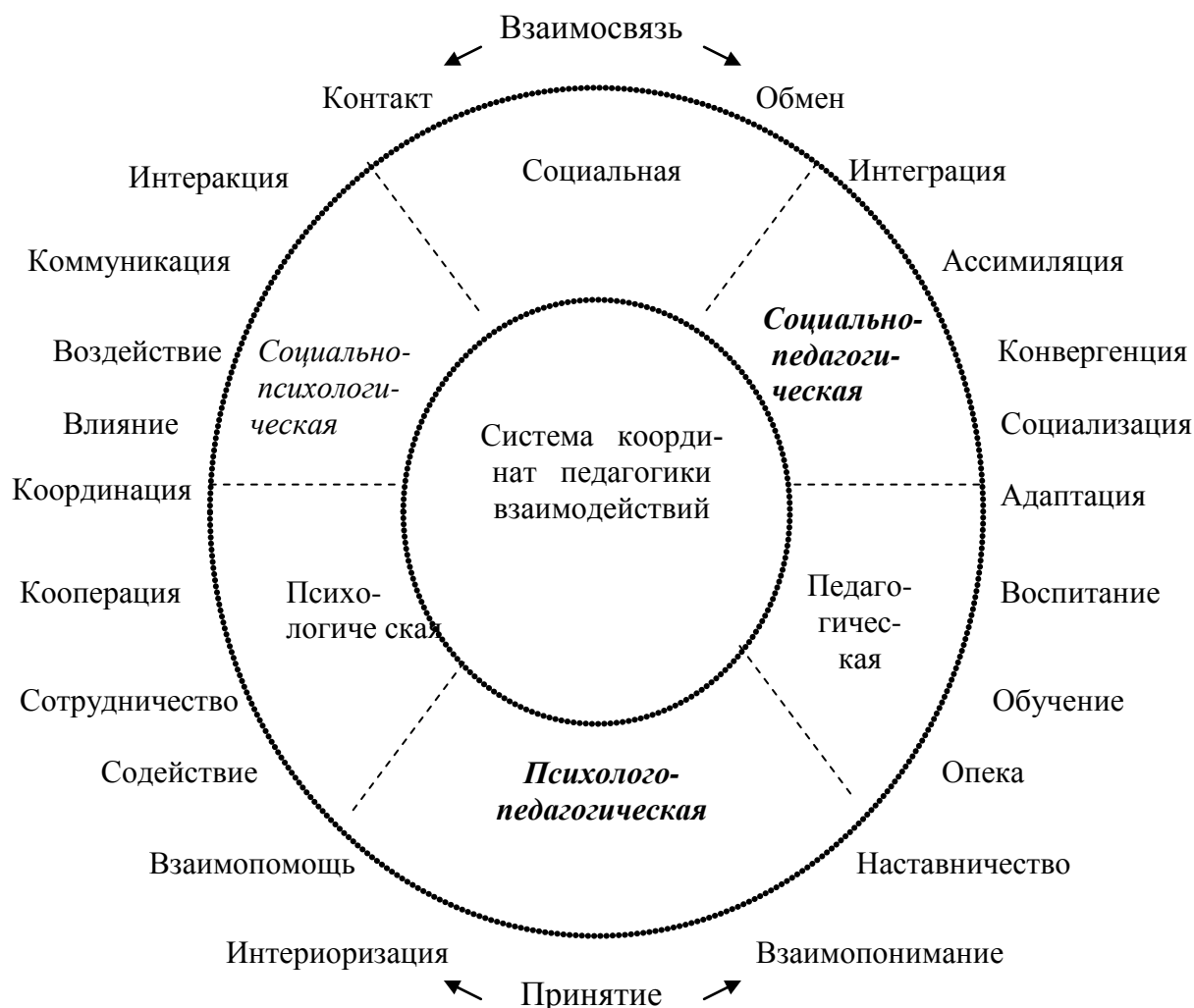


Рис.5 Система координат педагогики взаимодействий

Каждая отрасль научного знания пользуется особой терминологией, которая частично переносится и в смежные области. Например, в социальной среде, где взаимодействуют социальные системы, общности, к наиболее употребительным формам взаимодействий относят интеракцию, ассимиляцию, конвергенцию и т.д. Социально-педагогическая сфера характеризует процесс передачи социального опыта поколений, что лексически отражается в понятиях социализация, адаптация, интеграция и т.п. В педагогической сфере происходят взаимодействия между индивидами, которые являются представителями особых социальных общностей и институтов, поэтому суть данных взаимодействий раскрывается через воспитание, обучение, опеку, наставничество и др.

Понимание взаимодействия как относительно равного участия партнеров в совместной деятельности характерно для психолого-педагогической сферы, поэтому в основе межличностных взаимоотношений лежит взаимопонимание, сотрудничество, интериоризация и пр. В психологии взаимодействие осуществляется как между индивидами, так и

между группами людей в форме контакта, воздействия, принятия. И, наконец, социально-психологическую сферу характеризуют процессы взаимодействия индивида с социумом, с различными (большими и малыми) группами людей; поэтому ей свойственны управление, влияние, обмен и т.д.

Кольцевое построение типологии включает в себе определенный динамизм. Внешняя окружность (варианты взаимодействий) подвижна: она может двигаться в ту или другую сторону относительно внутреннего. Это позволяет продемонстрировать многозначность гуманитарных взаимодействий: коммуникация, обмен, социализация, координация, содействие, опека и пр. в различной степени могут реализоваться в любой гуманитарной сфере.

Контекстный терминологический анализ категории взаимодействия в гуманитарных науках имеет два уточнения. Первое: характерной чертой взаимодействия является наличие прямой и обратной связи. Поэтому большинство форм взаимодействия, перечисленных выше, обладают еще и контрформой: ассимиляция – диссимиляция; принятие – отчуждение; координация – рассогласование и т.п., которую нельзя не учитывать при прогнозировании взаимодействий людей в реальной жизни. Второе: сами понятия как форма абстрактного обобщения научной мысли не являются статичными, характерными только для одной сферы науки. «Обмен», «опека», «координация» и пр. широко используются в трудах практически любой отрасли гуманитарной сферы, что позволяет, с одной стороны, расширять научные горизонты, с другой, в сравнительном анализе углублять знания конкретной отрасли науки, как это происходит сегодня с педагогикой, социальной педагогикой и педагогической психологией.

Резюме

Подводя итог, можно отметить, что к взаимодействию (и как категории, но чаще как явлению, как виду межличностной связи) так или иначе обращаются практически все отрасли гуманитарных наук. (Например, в истории выявление причинно-следственной связи также обусловлено стремлением установить взаимодействие и выявить взаимосвязь исторических явлений).

В научном пространстве пересечения психологии и социологии существуют различные концепции, теории и типологии, объясняющие причины и механизмы взаимных действий индивидов, социальных групп и общностей. Стремление найти универсальный подход сопряжено с трудностью нахождения общего основания, что, собственно, и объясняет множественность существующих типологий и концепций гуманитарных взаимодействий.

Изучение гуманитарных взаимодействий становится междисциплинарным научным направлением, которое открывает эвристические ниши

для дальнейших исследований. Однако интеграция новых знаний в образовательную область происходит не в системе, но отрывочно, хаотично. Между тем смена социокультурной парадигмы, складывающиеся новые, демократические формы взаимоотношений между людьми, появление новых технологий организации обучения и т.д. настоятельно требуют не только углубления имеющихся знаний, но интеграционного обновления теории и практики современных педагогических взаимодействий.

Педагогика как наука, имея специфическое, имманентное содержание, вбирает в себя направления изысканий сопряженных наук, но исследует их в конкретных предметно-деятельностных областях – образовании, воспитании, обучении. Отсюда следует, что, трансформировав основные теории взаимодействий, принятые в психологии и социологии, можно получить более полное представление о содержании и формах педагогических взаимодействий. Этот подход не означает изоляцию педагогической теории и практики от влияния других гуманитарных наук – политологии, экономики, медицины и пр., но подчеркивает приоритеты в этом процессе с точки зрения исследуемой проблемы.

Глава 5.

АНАЛИЗ КАТЕГОРИИ «ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ» В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

На рубеже XX-XXI веков взаимодействие как научная категория педагогики входит и в подавляющее большинство педагогических словарей.

Имеет смысл проследить, как менялись эти представления – от эпизодических упоминаний в педагогической литературе до понятийного осмысления, перехода педагогического взаимодействия в разряд ведущих педагогических категорий.

Педагогическое взаимодействие изначально как понятие входит в научный оборот уже с конца 1960-х гг., хотя часто заменяется уточняющими синонимами: взаимосвязь, сочетание и т.д. Поначалу подходы к взаимодействию разрабатываются преимущественно в области теории обучения (работы С.П. Баранова, М.А. Данилова, И.Я. Лернера, В. Оконя, М.Н. Скаткина и др.) и характеризуют взаимосвязь абстрактных, научно-теоретических понятий. Так, в дидактике использование «взаимодействия» становится привычным при обращении:

- к принципам обучения (связь теории с практикой, принцип воспитывающего обучения, принцип сочетания индивидуального и коллективистского подходов к организации обучения), а также сочетанию различных принципов в педагогической практике (наглядности и активности, доступности и научности и т.д.);

- к методам обучения, применение которых связано с их сочетаемостью, поскольку эффективность педагогического контакта (и в обучении, и в воспитании) зависит от правильного, оптимального подбора разнообразных методов и средств;

- к комплексному воздействию форм учебно-воспитательной работы, приводящей к достижению поставленной цели (учебной, внеклассной и внешкольной; индивидуальной и коллективной; семейной, социальной, организационно-педагогической и пр.).

Но уже в 70-х гг. прошлого века акцент в понимании педагогического взаимодействия начинает смещаться из области теоретических построений в практику, точнее, в сферу воспитательной работы. В тот период появляются педагогические сборники научно-практических трудов: «Взаимодействие коллектива и личности в практике коммунистического строительства», «Взаимодействие школы, пионерской, комсомольской организаций, внешкольных учреждений в коммунистическом воспитании учащихся», «Социально-педагогические проблемы взаимодействия школы и базового предприятия» и т.п. Педагогическое взаимодействие в них рассматривается как механизм достижения цели коммунистического воспитания,

направленный на объединение усилий как школы и внутришкольных подразделений, так и ближайшего микросоциума. В тот период в педагогических публикациях начинает развиваться направление, связанное с «воспитательными взаимодействиями», «воспитательными системами школы» (В.А. Караковский, Х.Й. Лийметс, Л.И. Новикова, В.Д. Семенов, А.Н. Тубельский, Н.Е. Щуркова и др.). Предметом описания становятся преимущественно общественные взаимосвязи: роль пионерской, комсомольской организаций в воспитании будущих интернационалистов, патриотов и др., возможности трудового воспитания подрастающего поколения через профориентационную работу, учебно-производственные общественные организации и т.д.

В конце 80-х гг. социальная ситуация в стране претерпевает кардинальные изменения: провозглашавшиеся в тот период открытость, стремление к «срыванию всех и всяческих масок» дали возможность представить факты, которые ранее никогда не публиковались на страницах центральной печати. По данным социологических опросов, в отечественной системе образования (характеризуемой как одна из благополучных социальных сфер того времени) 37 % учителей и 33 % учащихся определяли характер взаимоотношений между педагогами и воспитанниками как конфликтный; 30 % учеников и 15 % родителей жаловались на грубость по отношению к детям со стороны педагогов; 73 % педагогов признавали, что школьное образование находится в глубоком кризисе и нуждается в кардинальных изменениях.

Я.С. Турбовской, критикуя в тот период науку за умозрительность, избыточное теоретизирование, выдвигает тезис о том, что преодолеть данный разрыв можно в том случае, если будет разработана «система условий, создающая основу для превращения взаимодействия педагогической науки и практики в непрерывный управляемый процесс совершенствования учебно-воспитательной деятельности»¹.

Примерно в то же время выходит в свет учебник «Педагогика» (1988) под редакцией Ю.К. Бабанского, где впервые было указано, что «взаимная активность, сотрудничество педагогов и воспитуемых в процессе их общения в школе наиболее полно отражается термином *педагогическое взаимодействие*»². Эта фраза стала своего рода отправным пунктом научного и практического освоения педагогического взаимодействия как явления.

В этом определении подчеркнута взаимная активность в общении педагогов и учащихся, которая начала постепенно вытеснять прежнюю трактовку отношений педагога и воспитанника, сводимую к педагогическому воздействию («влияние педагога на сознание, волю, эмоции воспитуемого, на

¹ Турбовской Я.С. Взаимодействие науки и практики как основа совершенствования учебно-воспитательного процесса: Автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01. – М.: АПН СССР, 1992. С. 7.

² Педагогика / Ю.К. Бабанский, В.А. Сластенин, Н.А.Сорокин и др. / Под ред. Ю.К. Бабанского. – М.: Просвещение, 1988. С. 29.

организацию его деятельности и общений в интересах формирования знаний, умений, навыков, определенных качеств личности»³).

Однако более важен тот факт, что с выходом этого учебного пособия педагогическое взаимодействие получило вполне определенный статус – научного термина.

Возможно, с сегодняшних позиций можно усомниться в адекватности трактовки педагогического взаимодействия именно в качестве *термина* (от лат. *terminus* – граница, предел, конец). Как явление философского, социального, психологического, педагогического направлений, взаимодействие должно соотноситься с категориальным (а не терминологическим) уровнем, поскольку категории отражают наиболее существенные, закономерные связи и отношения реальной действительности и познания. К ним, безусловно, относится и педагогическое взаимодействие, которое является одновременно и сутью и механизмом всех без исключения процессов, происходящих в образовательном пространстве.

Не случайно в последующий период педагогическое взаимодействие прочно входит в содержание большинства учебных пособий по педагогике. Последнее десятилетие XX в. можно образно охарактеризовать как «золотой век» в становлении педагогического взаимодействия как базисной категории соответствующей отрасли знаний.

Прежде всего, в тот период взаимодействие становится базовым, т.е. раскрывающим основанием многих дефиниций педагогики.

«Воспитание есть тот аспект *взаимодействия* людей, спецификой которого является постановка особых – воспитательных – задач, а итогом – изменение психологических характеристик личности»⁴.

«Воспитание – процесс целенаправленного влияния на развитие личности, ее отношений, черт, качеств, взглядов, убеждений, способов поведения *на основе взаимодействия* учителя и учащегося в различных видах деятельности. Обучение – процесс целенаправленного руководства деятельностью учащихся *на основе взаимодействия* (сотрудничества) учителя и учащегося» (О.С. Гребенюк, 1995).

«Обучение можно охарактеризовать как процесс активного *взаимодействия* между обучающим и обучаемым, в результате которого у обучаемого формируются определенные знания и умения на основе его собственной активности» (Л.Д. Столяренко, 1997).

«Объект дидактической теории образования в настоящий момент определился как специально организованное *взаимодействие* личности с культурой, протекающее в рамках системы образования, а предмет – как система мер, организующих и упорядочивающих это взаимодействие» (Г.М. Коджаспирова, 2000) и т.д.

Напомним, что прежде для обучения и воспитания раскрывающим (т.е. понятием с более широким основанием) было «воздействие». Однако

³ Краткий педагогический словарь пропагандиста / Под общ. ред. М.И. Кондакова, А.С. Вишнякова. – М.: Политиздат, 1988. С. 26.

⁴ Теория и практика воспитательных систем: в 2 кн. – М.: Изд. ИТП и МИО РАО, 1993. – Т. 1. С. 68.

переосмысление педагогического пространства в свете социальных событий, учет двусторонности образовательного процесса и внимание к субъект-субъектному характеру отношений участников образовательного процесса привели к необходимости замены однонаправленного понятия «воздействия» качественно иной категорией.

Это подтверждается анализом учебных пособий того периода. Как правило, учебники отражают наиболее значимые наработки в области соответствующей науки. Что же касается учебников педагогики, то в них обнаруживается еще один важный компонент: они не только обобщают и систематизируют имеющийся опыт, но и самой подачей материала ориентируют будущих учителей на формирование собственного опыта, мотивируют к предстоящей профессиональной деятельности, которая в соответствии с актуальными подходами должна строиться на субъект-субъектном педагогическом взаимодействии.

Мудрик А.В. в пособии «Введение в социальную педагогику» (1997) посвящает взаимодействию отдельную главу. В наиболее общем виде, по его мнению, «взаимодействие можно рассматривать как организацию совместных действий индивидов, групп, организаций, позволяющую им реализовать какую-либо общую для них работу»⁵. Основу взаимодействия в социальной педагогике, согласно его такой точке зрения, составляет личностный подход, который, являясь базовой ориентацией учителя, определяет «стратегию его взаимодействия с личностью и коллективом в воспитательном процессе на основе субъект-субъектных отношений».

В этой работе, правда, взаимодействие рассматривается, скорее, как категория социальная, нежели педагогическая, поэтому образовательная область служит скорее иллюстрацией выдвигаемых автором положений. Однако это совершенно оправдано и спецификой пособия – «введение в социальную педагогику», и тем, что освоение понятий и категорий обязательно происходит через иллюстрирование, сравнение с фактами из смежных областей, что, собственно, и формирует межнаучную интеграцию и общее, «стыковое» знание. Однако в целом, подход, представленный в данном пособии, хотя описывает предметно-деятельностные отношения, обходит область социально-образовательного пространства педагогики 9взаимодействия сообществ и пр.).

Котова И.Б. и Шиянов Е.Н. (1998) трактуют сущность педагогического взаимодействия как «прямое или косвенное воздействие субъектов этого процесса друг на друга, порождающее их взаимную связь»⁶. К стратегиям педагогического взаимодействия они относят кооперацию, конкуренцию, воплощающуюся в формах деструктивных и конструктивных конфликтов. Авторы выходят на значимые для педагогического взаимодействия направления: личностно-развивающее и личностно-тормозящее. С одной

⁵ Мудрик А. В. Введение в социальную педагогику. – М.: Ин-т практической психологии, 1997. С. 297.

⁶ Педагогика: педагогические теории, системы, технологии / С.А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов, Т.И. Бабаева и др. / Под ред. С.А. Смирнова. – М.: Академия, 1999. С. 65.

стороны, выделенные стратегии сопоставимы с субъект-субъектным и субъект-объектным характером отношений и взаимодействий, с другой – новизна направлений, предложенных И.Б. Котовой и Е.Н. Шияновым, заключается в том, что в них представлен не только процесс, но и закладывается определенный результат педагогической деятельности. В дальнейшем же взаимодействие сводится к сфере общения в педагогической деятельности (коммуникативные задачи, стадии коммуникации, характеристика межличностных отношений).

Достаточно подробно характеристика взаимодействия раскрывается в учебном пособии М.И. Рожкова и Л.В. Байбородовой «Организация воспитательного процесса в школе» (2000). По мнению авторов, «взаимодействие педагогов и учащихся в школьном коллективе одновременно происходит в разных системах: между школьниками (между сверстниками, старшими и младшими), между педагогами и учащимися, между учителями». В пособии кратко охарактеризовано соотношение взаимодействия со сходными понятиями: взаимопонимание, взаимоотношение, взаимовлияние и т.д. Кроме того, авторы исследуют типы взаимодействий по наличию или отсутствию цели деятельности (целенаправленное взаимодействие или стихийное), по степени управляемости (управляемое, полууправляемое и неуправляемое); по типу взаимосвязи (руководство или «на равных»); по содержанию деятельности (учебное, трудовое, эстетическое и т.д.). Однако последнее основание, предложенное авторами учебника, раскрывает, скорее, направления (области) педагогической деятельности, а не типы взаимодействия.

На рубеже веков взаимодействие как одна из ведущих категорий педагогики входит и в подавляющее большинство педагогических словарей.

Наибольшей известностью и популярностью пользуются два определения педагогического взаимодействия, в одном оно раскрывается как *процесс*, а в другом – как *контакт*. Особо отметим, что появление этих определений в конце XX в. было достаточно важным событием, которое символизировало собой смену объектной парадигмы в педагогике на парадигму гуманистического, личностно и межличностно ориентированного образовательного процесса. Другое дело, что сегодня в эпоху интенсивного развития теории и практики педагогической науки и эти дефиниции нуждаются в анализе и уточнении.

Приведем определения педагогического взаимодействия сначала полностью, а затем проанализируем их более детально.

«*Педагогическое взаимодействие* (П. в.) – процесс, происходящий между воспитателем и воспитанником в ходе учебно-воспитательной работы и направленный на развитие личности ребенка. П. в. – одно из ключевых понятий педагогики и научный принцип, лежащий в основе воспитания. Педагогическое осмысление понятия «педагогическое взаимодействие» получило в работах В.И. Загвязинского, Л.А. Левшина, Х.Й. Лийметса и др. П. в. – сложный процесс, состоящий из многих компонентов – дидактических, воспитательных и социально-педагогических взаимо-

действий. П. в. обусловлено и опосредовано учебно-воспитательной деятельностью, целями обучения и воспитания. П. в. присутствует во всех видах деятельности – познавательной, трудовой, творческой. В основе П. в. лежит сотрудничество, которое является началом социальной жизни человечества. Взаимодействие играет важнейшую роль в человеческом общении, в деловых, партнерских отношениях, а также при соблюдении этикета, проявлении милосердия и пр. П. в. может рассматриваться как процесс индивидуальный (между воспитателем и воспитанником), социально-психологический (взаимодействие в коллективе) и как интегральный (объединяющий различные воспитательные воздействия в конкретном обществе). Взаимодействие становится педагогическим, когда взрослые (педагоги, родители) выступают в роли наставников. П. в. предполагает равенство отношений. Однако в отношениях с детьми взрослые часто используют авторитарное воздействие, опираясь на свои возрастные и профессиональные (педагогические) преимущества. Поэтому для взрослых П. в. связано с моральными трудностями, с опасностью перейти зыбкую грань, за которой начинается авторитаризм, морализаторство и, в конечном счете, насилие над личностью. В ситуациях неравноправия у ребенка наступает ответная реакция – он оказывает пассивное сопротивление воспитанию. Опытные, талантливые педагоги обладают особым педагогическим чутьем и тактом и умеют управлять П. в. П. в., совершенствуясь по мере усложнения духовных и интеллектуальных потребностей его участников, способствует не только становлению личности ребенка, но и творческому росту педагога»⁷.

Проанализируем предложенный текст по отдельным аспектам.

Педагогическое взаимодействие (П. в.) – процесс, происходящий между воспитателем и воспитанником в ходе учебно-воспитательной работы и направленный на развитие личности ребенка

Прежде всего, отметим определяющее слово в данной дефиниции – «процесс». Безусловно, оно как нельзя более полно раскрывает диалектическую сущность взаимодействия, его непрерывность, изменчивость, причинно-следственную обусловленность. Однако это широкое понятие тут же оказывается суженным полем своего применения:

– к участникам этого процесса отнесены только воспитатель и воспитанник, в то время как очевидно, что таких субъектов значительно больше – это дошкольник и воспитатель, учитель и ученик, преподаватель и студент, школьные администраторы и специалисты органов управления, родители, попечители и даже коллективные субъекты – классный и педагогический, родительский коллективы и др.;

– ограничение процесса педагогического взаимодействия рамками только учебно-воспитательной работы в то время как образовательное пространство взаимодействий включает в себя разнообразные психолого-педагогические контакты (ученик и школьный психолог), социально-

⁷ Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М.: Больш. рос. энцикл., 2002. С. 50.

педагогическое взаимодействие различных ступеней образования (детский сад – школа – вуз – поствузовское образование), обмен педагогическим опытом между учителями и педагогами и т.д.;

– и наконец, подчеркнутая направленность данного процесса на развитие личности ребенка. Все же взаимодействие отличается от воздействия (одностороннего, не учитывающего ответных реакций) наличием обратной связи. Следовательно, в педагогическом взаимодействии постепенно изменяются оба участника. Кстати, в конце данной словарной статьи авторы тоже приходят к этому выводу, говоря о том, что взаимодействие «способствует не только становлению личности ребенка, но и творческому росту педагога», но тогда остается неясным, почему же в первом, направляющем тезисе этот аспект оказывается нивелирован.

В итоге, следует признать, что заглавный посыл этой словарной статьи оказывается редуцированным, заметно суженным по отношению к описываемому явлению.

Педагогическое взаимодействие – одно из ключевых понятий педагогики и научный принцип, лежащий в основе воспитания

Полностью поддерживаем мнение о том, что исследуемое понятия является ключевым для педагогики, но можно ли его охарактеризовать как научный принцип воспитательного процесса? Нам уже известно, что это ведущая методологическая категория, обозначающая форму существования и движения материи, обладающая объективностью и универсальностью. Соотнесение этого «научного принципа» только с воспитанием явно сужает осознание возможностей межличностного, группового взаимодействия в иных областях, связанных с педагогическим процессом (обучение, образование, самообучение, наставничество, повышение квалификации и т.п.). Более точно было бы определить педагогическое взаимодействие как одну из основополагающих категорий (а не просто понятие или термин) педагогической науки.

Педагогическое взаимодействие – сложнейший процесс, состоящий из многих компонентов – дидактических, воспитательных и социально-педагогических взаимодействий. П. в. обусловлено и опосредовано учебно-воспитательной деятельностью, целями обучения и воспитания.

Посыл по поводу того, что взаимодействие в педагогике представляет собой сложнейший процесс, абсолютно верен, и дальнейшее перечисление компонентов дает представление о сложности и многомерности данного явления изучаемого явления. Но, к сожалению, данный перечень излишне локализует описываемое явление: отсутствует учет конкретики исторического контекста и, соответственно, окружающей среды, а меж тем педагогическое взаимодействие вписано и теснейшим образом связано с социально-культурным окружением.

Педагогическое взаимодействие присутствует во всех видах деятельности – познавательной, трудовой, творческой.

Универсальность взаимодействия как методологической категории и явления иногда приводит к неоправданному переносу одних специфических

характеристик в иную область. По отношению к данной фразе имеет смысл уточнить о каком взаимодействии речь – именно о педагогическом или вообще о взаимодействии? Очевидно, что в вышеназванных видах деятельности всегда присутствует взаимодействие, как необходимая составляющая совместного труда; при этом далеко не всегда это взаимодействие носит педагогический характер. Возможно, что авторы априори сосредоточились на образовательной сфере (в которой можно обнаружить и познание, и труд, и творчество), однако в таком случае оказались незаслуженно забытыми коммуникативный, спортивный, профессиональный и др. виды деятельности. О них контекстно упоминается чуть позже: «Взаимодействие играет важнейшую роль в человеческом общении, в деловых, партнерских отношениях, а также при соблюдении этикета, проявлении милосердия и пр.», однако вопрос о том, как это происходит в практике образования, остался открытым.

В основе педагогического взаимодействия лежит сотрудничество, которое является началом социальной жизни человечества.

В этом послыше смещены причинно-следственные связи. Дело в том, что сотрудничество – это одна из стратегий межличностного взаимодействия, выделяемая наряду с противоборством, компромиссным взаимодействием, односторонним содействием и пр. Все эти стратегии присутствуют в практике образовательного процесса как составляющие педагогического взаимодействия, все они выполняют функции сохранения и/или развития социальных отношений. Определив же одну из них как основание, мы тем самым ставим суть взаимодействия с ног на голову. Представляется, что сотрудничество как стратегия может служить ориентиром взаимных действий субъектов образования, но при этом основываться только на нем, значит не осознавать действительное разнообразие взаимодействий в педагогическом пространстве. А подобное ведет к неоправданной идеализации и, как следствие, неумению найти верную тактику взаимодействий в реальной жизни.

Взаимодействие становится педагогическим, когда взрослые (педагоги, родители) выступают в роли наставников.

И вновь неоправданное сужение описываемого явления. Наставничество – один из видов взаимодействия субъектов, характеризующийся ведущей ролью более опытного работника наряду с осознанностью и ответственностью сторон по отношению к совместно выполняемому делу. Как видно из определения, оно в большей степени подходит к старшему подростковому и юношескому периодам. Этот тип взаимодействий не совсем уместен, когда речь идет о дошкольниках и младших школьниках. Не случайно в психолого-педагогической литературе выделяют разнообразные виды взаимодействий в образовательном процессе: по степени активного участия педагога и ребенка в совместной деятельности (по А.С. Белкину) – опеку, наставничество, партнерство, сотрудничество, содружество; по общей стратегии взаимоотношений в педпроцессе (В.А. Сластенин, И.А. Колесникова) – защиту, помощь, поддержку, сопровождение. Это

свидетельствует о необходимости дифференцировать педагогические взаимодействия с учетом возрастных и индивидуальных особенностей, что позволит более точно выстраивать стратегию и тактику педагогических действий с детьми и подростками.

Педагогическое взаимодействие предполагает равенство отношений.

В последнее время повсеместно утверждается мысль, что учебный процесс обязательно должен носить субъект-субъектный характер. Однако механическое, невдумчивое «замыливание» этой фразы приводит к формированию искаженного образа педагогической деятельности, который, к сожалению, укореняется в сознании родителей, учащихся и самих педагогов. Дело в том, что в конце 80-х гг., заговорив о субъектных отношениях педагога и учащегося, некоторые теоретики неоправданно приравнивали «субъект-субъектные отношения» к «равновесным позициям педагога и обучающегося» в учебном процессе. Что же означают равные позиции учителя и ученика: одинаковые по объему знаний? По месту в социуме? По правам и обязанностям? Представим весы в состоянии покоя: нет никакого движения, поиска равновесия. Теперь перенесем этот образ на педагогический процесс: все замирает в состоянии полного покоя, не нужен поиск истины, не происходит развития... Нет, именно *неравновесность*, именно разница (в знаниях, в опыте, в восприятии и пр.), *асимметричность* (иерархическая, рефлексивная, предметно-учебная, возрастная и пр.) составляет то пространство, в рамках которого разворачивается совместная познавательная деятельность учителя и учащегося. Эта асимметричность не только не противоречит возможности субъект-субъектных отношений, но, напротив, является необходимым фактором для продуктивной совместной деятельности, где учитель является субъектом деятельности преподавательской, а учащийся – субъектом деятельности учения. Эти деятельности различаются по цели, условиям протекания, действиям, результату, поэтому и субъектность участников образовательного процесса проявляется по-разному. При этом субъектность подразумевает адекватное соотношение прав и ответственности для каждого субъекта. Часто это соотношение нарушается: одни считают, что ученик имеет право не желать учиться, но при этом за плохую успеваемость школьника несет ответственность учитель (а не сам ученик), а другие полагают, что главное – любыми средствами заставить ребенка учить и учиться, даже если это отрицательно скажется на его личностном развитии. Нужно в этой ситуации искать реальные пути решения проблемы, не уходя в дешевый популизм уравниловки прав и обязанностей педагогов и школьников.

... в отношениях с детьми взрослые часто используют авторитарное воздействие, опираясь на свои возрастные и профессиональные (педагогические) преимущества. Поэтому для взрослых педагогическое взаимодействие связано с моральными трудностями, с опасностью перейти зыбкую грань, за которой начинается авторитаризм, морализаторство и, в конечном счете, насилие над личностью. В ситуациях неравноправия у ребенка

наступает ответная реакция – он оказывает пассивное сопротивление воспитанию.

Авторы достаточно точно подмечают истоки многих конфликтов в педагогической сфере, базирующиеся на неоправданно доминантной позиции педагога, что является одной из закономерных зон риска неравновесных отношений: авторитаризм учителя, избыточное морализаторство и пр. Однако вывод, который они делают («в ситуациях неравноправия у ребенка наступает ответная реакция – он оказывает пассивное сопротивление воспитанию»), вызывает некоторое недоумение. Прежде всего, ответная реакция ребенка должна проявляться в ситуации любого педагогического взаимодействия, поскольку она является двигателем в формировании отношений, именно ее должен учитывать педагог, выстраивая и корректируя свои ближайшие и пролонгированные действия. Кроме того, не все трудные для формирующейся личности ситуации могут быть приравнены к насилию над личностью; без обстоятельств, в которых необходимы усилия для преодоления, не происходит продуктивное развитие.

Трудные ситуации имеют место быть в процессе обучения, освоения какого-либо новшества, технологии и пр. Не стоит бояться и избегать этих моментов, но необходимо следить, чтобы они не привели к деструкциям (разрушению) во взаимодействиях.

И тогда, как верно отмечают авторы дефиниции педагогического взаимодействия:

Педагогическое взаимодействие, совершенствуясь по мере усложнения духовных и интеллектуальных потребностей его участников, способствует не только становлению личности ребенка, но и творческому росту педагога.

Здесь подчеркнут двусторонний характер взаимодействия, что является его существенной характеристикой. В контакте принимают участие обе стороны, следовательно, и изменения должны касаться всех участников – и ученика, и учителя (и родителя, и др.). Тогда эти взаимодействия действительно ведут к количественным и качественным изменениям педагогического процесса и его субъектов.

По сравнению с вышеприведенным второе определение обнаруживает значительно меньшее количество дискуссионных моментов.

Взаимодействие педагогическое – личностный контакт воспитателя и воспитанника(ов), случайный или преднамеренный, частный или публичный, длительный или кратковременный, вербальный или невербальный, имеющий следствием взаимные изменения их поведения, деятельности, отношений, установок. В. п. может проявляться в виде сотрудничества, когда обеими сторонами достигается взаимное согласие и солидарность в понимании целей совместной деятельности и путей ее достижения, и в виде соперничества, когда успехи одних участников совместной деятельности стимулируют или тормозят более продуктивную и целенаправленную деятельность других ее участников. Гуманистически ориентированный педагогический процесс может быть только процессом В. п. воспитателя и воспитанника, где оба

участника выступают как паритетные, равноправные, в меру своих знаний и возможностей, партнеры⁸.

Представленная дефиниция затрагивает область взаимодействия между субъектами педагогического процесса (личностный контакт), прогнозирует определенный результат (взаимные изменения субъектов взаимодействия), описывает механизм (согласие и соперничество) и характер (целенаправленность, продуктивность, двусторонность) взаимодействия.

Очевидно, что данное определение формулировалось позднее первого, и в нем были скорректированы многие спорные моменты. Однако за его рамками остались взаимоотношения иных субъектов педагогического процесса, как то: контакты педагогов школы (ДОУ, вуза) между собой, родителей, попечительских или общественных советов, взаимодействия образовательных учреждений в рамках педагогических систем (школа, ДОУ, вуз и пр.), взаимосвязь образовательных систем различного уровня (муниципальной, региональной, федеральной, государственных и др.) образования) с другими системами и между собой. Кроме того, богатство взаимных действий сведено лишь к двум видам – соперничество и сотрудничество, хотя в соответствующей литературе к ним относят и воздействие, и одностороннее принятие, и уклонение от контактов, и компромиссное взаимодействие и пр.

В целом же появление статей, посвященных педагогическому взаимодействию, в словарях и энциклопедиях свидетельствует о научном развитии этой категории. Но обширность самих определений порождает потребность в конкретизации типов и характера связи между субъектами образования. Это проявлялось, например, в стремлении исследователей подобрать более точное определение для взаимодействий: творческое взаимодействие (А.А. Мурашов); социальные взаимодействия в обучении (В.В. Рубцов); содержательно-культурное взаимодействие учителя и ученика (С.А. Гильманов М. С. Жушкина); эмпатийное взаимодействие с учащимися (Н.В. Афанасьева); информационное взаимодействие в обучении (В.С. Данюшенков, Л.А. Сычкина); развивающее учебное взаимодействие (Р.Ш. Царева); продуктивное взаимодействие (М.В. Александрова); диалогическое взаимодействие (М.С. Байматова); технологии взаимодействия (учебные, управленческие и т.п.) в образовательном процессе (Е.Г. Белякова, Н.Н. Суртаева, О.А. Иванова и др., Е.В. Коротаева; Е.А. Костылева; Д.А. Савицкая, В.Б. Чимбиров), психологические основы педагогического взаимодействия (Я.Л. Коломинский, В.В Семикин, И.И. Заяц, О.А. Митрахович, Е.В. Коротаева) и т.д.

Этот, далеко не полный, перечень работ свидетельствует о том, что категория «педагогическое взаимодействие» представляет собой необъятную

⁸ Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. – М.: Изд. центр «Академия», 2001. С. 18; Педагогика: большая современная энциклопедия / Сост.е.С. Рапацевич. – Мн.: «Соврем. слово», 2005. С. 48; Словарь-справочник по педагогике / Авт.-составитель В.А. Мижериков / Под общ. ред. П.И. Пидкасистого. – М.: ТЦ «Сфера», 2004. С. 35.

область для педагогических (психолого-педагогических, психологических, социо-педагогических и др.) исследований и нуждается в дальнейшей научной проработке.

Резюме

Педагогическое взаимодействие, будучи независимо существующим явлением, имеет свою собственную историю становления в качестве научной категории. Категория (от греч. *kategoria*) означает высшее родовое понятие, обозначающее наиболее общий, отвлеченный *разряд* явлений, предметов или их признаков. Таковым педагогическое взаимодействие стало далеко не сразу. От разовых упоминаний – к обретению понятийных характеристик, и далее – к становлению в качестве научной педагогической категории, – таков научный путь изучаемого нами объекта.

Содержательная и формальная объемность феномена педагогического взаимодействия часто всего приводят к тому, что в научных областях его рассматривают не в целостной концепции, но в рамках редукционизма (уменьшения, упрощения). С одной стороны, такое положение позволяет углубиться в специфику изучения аспектов взаимодействия, но с другой – сужает поле познания этого многомерного явления.

Педагогика взаимодействий все еще в процессе освоения отечественной наукой и практикой, поэтому здесь обнаруживаются и «зоны роста» и очевидные натяжки. К первым безусловно можно отнести разницу базовых определений: для одних исследователей исходной посылкой в описании педагогических взаимодействий является длительность, процессуальность, а для других – конкретная ситуация, контакт.

Ко вторым можно отнести такой пример. Многие начинающие исследователи приравнивают педагогическое взаимодействие к педагогическим технологиям, не осознавая условность и ограниченность такого подхода. Так, в учебном пособии «Технологии личностно ориентированного взаимодействия в школьном социуме» (2004) к таковым относятся три описанные составителями обучающие технологии: полного усвоения знаний, парацентрическое обучение и индивидуальная образовательная траектория; а также технология разрешения конфликтов в образовательном процессе. Однако практически нет ни слова о самом взаимодействии, вынесенном в заглавие данной книги. Следовательно, и здесь обнаруживается поле для дальнейших научных поисков.

Однако именно подобные нестыковки, противоречия становятся ориентирами для дальнейшего изучения данной категории: обращение к историческому опыту организации педагогических взаимодействий и актуализация идей прошлого для современности; освоение синергетической концепции развития для системы образования; обновление содержания и организации образовательного процесса через введение новационных и трансформацию традиционных форм педагогических взаимодействий и т.д.

К ПРОБЛЕМЕ ТИПОЛОГИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ

Количество и качество наработок в области педагогических взаимодействий рано или поздно подводит к необходимости определенной систематизации получаемых знаний и опыта. Отсюда – закономерное обращение к возможности определить некие типологические¹ особенности, которые способствовали бы дифференциации и упорядочиванию имеющейся информации.

Необходимо уточнить использование применительно к данной работе понятия «типология», а не «классификация». Как известно, классификация представляет собой процесс группировки объектов исследования или наблюдения в соответствии с их общими признаками. В процессе классификации принято соблюдать определенные правила: соразмерность деления (объем делимого понятия равен сумме объемов членов деления – видов, классов); разделение на составляющие производится по одному и тому же основанию; члены деления должны исключать друг друга (не пересекаться, не являться частью другого).

Однако если изучение касается малоисследованной или обширной области, бывает затруднительно подобрать единое классификационное основание, а также четко развести объем и характеристики частей целого. В.Д. Ермак и ряд ученых, говоря об «упорядочении и систематизации сложных объектов, в основе которых лежат понятия о нечётких множествах и типах, между которыми трудно провести разграничительные линии», полагают возможным обращаться к типологии (от греч. *typos* – форма, образец + *logos* – учение), которая выполняет ту же задачу, что и классификация, однако допускает определенные пересечения свойств дифференцируемых областей.

Типологизация часто применяется в гуманитарных областях и на данный момент наиболее адекватно отражает современный этап развития педагогики взаимодействий как обширной, многокомпонентной, значимой области человеческой практики. Только охват взаимодействий в педагогической сфере, затрагивающий как отдельные контакты индивидов, так и интеграцию систем образования различных государств, свидетельствует о том, что найти единое основание для разделения будет чрезвычайно затруднительно. Поэтому чаще ученые-педагоги, исследователи

¹ Типология в научной литературе трактуется и как научный метод, основа которого – расчленение объектов и их группировка с помощью обобщенной модели или типа; и как классификация предметов или явлений по общности каких-либо признаков.

предлагают типологии, характеризующие сферу межличностных контактов образовательного процесса.

Так, например, А.С. Белкин предложил учитывать в качестве основания взаимодействий взрослого и ребенка степень активного участия этих субъектов в совместной деятельности: опека, наставничество, партнерство, содружество.

Опека, по утверждению автора, характеризуется «максимальной ролью взрослых в определении целей и помощи ребенку, низшим уровнем осознания целей и минимальной ролью детей в оказании помощи взрослым». Наставничество отличается «решающей ролью взрослых при возрастающей роли детей в оказании помощи учителю». В партнерстве роль взрослых доминирующая, однако сохраняется «недостаточное равенство в осознании целей. Успех деятельности обеспечивается при относительном равенстве совместных усилий». В отношениях сотрудничества «роль взрослых руководящая. Достаточное осознание единства целей. Успех обеспечивается равенством совместных усилий, готовностью оказать помощь друг другу». И, наконец, содружество (период старшего детства), рассматривается как «высшая форма сотрудничества, когда обе стороны сливаются воедино деловые, личные отношения на основе сотворчества»².

Любопытно, что данный подход оказался достаточно продуктивным для развития педагогической науки и практики. Идея соотношения прав и обязанностей субъектов не только за результаты, но и за собственно процесс обучения и воспитания оказалась актуальной в новой гуманистически ориентированной парадигме педагогики XXI века.

Спустя почти десятилетие предлагается концепция, которая, хотя и вызывает аналогии с опекой, наставничеством и т.д., все же по-иному трактует участие включенных в образовательный процесс субъектов. Это связано с освоением относительно нового для педагогики понятия «педагогическая поддержка» (работы Н.Б. Крыловой, О.С. Газмана, В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой и др.), вне сомнения основанное на «педагогическом взаимодействии».

Основу предложенной В.А. Сластениным, И.А. Колесниковой концепции составляет «идея постепенного перенесения ответственности за собственную жизнь и самостоятельное решение индивидуальных проблем на самого растущего человека»³, отраженная в понятиях «защита», «помощь», «поддержка» и «сопровождение».

В предложенном подходе достаточно полно отражены современные установки психосоциопедагогической ситуации, интегрирующие междисциплинарный подход в исследованиях. Однако и он не исчерпывает объемности педагогических взаимодействий.

² Белкин А. С. Педагогика Детства (Основы возрастной педагогики). Екатеринбург: Сократ, 1995. С. 45.

³ Педагогическая поддержка ребенка в образовании / Под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. М.: Академия, 2006. С. 66-67.

Виды взаимодействий в образовании
(по В.А. Сластенину, И.А. Колесниковой)

<i>Наименование</i>	<i>Содержание механизма взаимодействия</i>
Защита	процесс ограничения, отстаивания жизненно важных интересов ребенка в случае физической и/или психической опасности при условии, если ребенок не справляется или просит о защите
Помощь	обеспечение становления индивидуальности, зачастую с демонстрацией способов и приемов разрешения трудностей при условии, если ребенок не справляется или просит о защите
Поддержка	создание условий (совместно с ребенком) для сознательного самостоятельного разрешения им ситуации выбора при условии, если ребенок не справляется сам
Сопровождение	процесс заинтересованного наблюдения, консультации, личного участия, поощрения максимальной самостоятельности подростка в проблемной ситуации при минимальном по сравнению с поддержкой участии педагога

Парадоксально, но в педагогической практике сложилось мнение, что само явление взаимодействия имеет всегда только положительный характер. Такие расхожие штампы, как: «у нас в школе все основано на взаимодействии», «мы с родителями школьников работаем в тесном взаимодействии» и др., – априори подразумевают позитивность и оптимистичность происходящих событий. Между тем образовательные реалии свидетельствуют об узости такого восприятия. В действительности в школе можно встретить одну учительницу, которая с удовольствием занимается с отстающим школьником, и другую, которая бьет линейкой по рукам непослушного ученика. При этом обе они находятся в ситуации педагогического взаимодействия. Однако очевидно, что направленность этого взаимодействия, избранные методы воспитания и, как следствие, результат будут принципиально разными. Что и подтверждается имеющимся в психолого-педагогической литературе работами в области педагогических взаимодействий.

Начнем с научной школы, возглавляемой доктором психологических наук, профессором Я.Л. Коломинским. В его труде «Психологии педагогического взаимодействия» (2007) представлено исследование, характеризующее учительское отношение к детям и собственной

деятельности. В итоге выделены четыре типа педагогического взаимодействия:

<i>Учитель</i>	<i>Отношение к деятельности</i>	
<i>Отношение к учащимся</i>	+ –	++
	– –	– +

Рис.6. Характеристика педагогических взаимодействий на основе отношения учителя к собственной деятельности и учащимся

Первый тип взаимодействий, обозначенный двумя плюсами (+ +), не означает попустительства со стороны педагога: «любовь может быть строгой, и в соответствии с этим строгими бывают и слова, и жесты, и поступки». Именно потому Я.Л. Коломинский характеризует этот тип отношений как «тепло-тепло»⁴. Иной тип взаимодействий «внутри тепло – снаружи холодно» (+ –): здесь учитель превыше всего ценит свой профессионализм, а затем уж тех, на кого этот профессионализм направлен. Более чем отрицательно ученый относится к типу взаимодействий (+ –), «внутри холодно – снаружи тепло», что в принципе означает сознательный обман ученика более старшим и опытным педагогом, номинируя такие взаимодействия как «низкое коварство». И наконец, при типе отношений «холодно-холодно» (– –) учитель откровенно проявляет свое отношение к работе и детям: редко советует, но часто приказывает, редко помогает, но часто требует, неохотно хвалит, но с удовольствием наказывает... Такие педагоги, по мнению Я.Л. Коломинского, являются причиной развития детской дидактогении.

Представленная работа выстраивается в рамках отношенческой парадигмы, охватывает конкретных субъектов учебного процесса – учителя и ученика.

Иной по основанию подход разрабатывается О.Ю. Зайцевой, О.А. Митраховой, Т.Б. Федоровой⁵. Здесь выделяются три основных типа взаимодействий: согласованные, несогласованные и неопределенный; а в

⁴Коломинский Я.Л., Плескачева Н.М., Заяц И.И., Митрахович О.А. Психология педагогического взаимодействия / Под ред. Я.Л. Коломинского. СПб.: Речь, 2007. С. 49.

⁵ Митрахова О.А. Исследование оценочной деятельности учителя в структуре межличностного педагогического взаимодействия / Психология педагогического взаимодействия / Под ред. Я.Л. Коломинского. СПб.: Речь, 2007. С.164; Федорова Т.Б. . Факторы выбора учителем в начальной школе стиливых особенностей педагогического взаимодействия //Известия РГПУ им. А.И. Герцена. СПб., 2009, № 113. С. 298-300.

первых двух имеются модальные подвиды. Такой подход основывается на учете сходства-различия оценок разнообразных субъектов образовательной среды на то или иное явление, событие.

Общую картину можно представить следующим образом:

<i>Согласованный тип</i>	<i>Нейтральный тип</i>	<i>Несогласованный тип</i>
Согласованно-положительный (++)		Несогласованный положительно-отрицательный (+/-)
Согласованно-отрицательный (+/-)		Несогласованный отрицательно-положительный (-/+)

Рис.7. Педагогические взаимодействия на основе сходства-различия оценок субъектов образовательной среды

Характеристика *несогласованных* взаимодействий:

- Несогласованный положительно-отрицательный (+/-): амбивалентная оценка события, факта разными субъектами, причем у доминантной в данном взаимодействии фигуры преобладает положительная модальность. Например, ответ учащегося может быть высоко оценен учителем, однако ученики класса имеют противоположную точку зрения, зная о том, что отвечающий списал, воспользовался запрещенными подсказками и пр.

- Несогласованный отрицательно-положительный (-/+): та же амбивалентность в оценке событий, что и в предыдущем случае, однако у доминантной в данном взаимодействии фигуры преобладает отрицательная модальность.

Неопределенный тип взаимодействий (0): мнения и оценки субъектов не носят выраженной направленности, что, с одной стороны, вызывает интерес своей нестандартностью и импровизационностью, однако, с другой, затрудняет развитие межличностных отношений своей непредсказуемостью.

Характеристика *согласованных* взаимодействий:

- Согласованно-отрицательный (+/-): оценки и мнения субъектов совпадают, хотя и носят негативный характер (например, при обсуждении проведенного мероприятия, просмотренного фильма и т.д.);

- Согласованно-положительный (++) : позитивные оценки и мнения субъектов совпадают, что дает основание для конструктивного развития отношений, коллектива, организации.

Очевидно, что несогласованность мнений и позиций чревата проблемными и конфликтогенными эпизодами, которые могут в дальнейшем привести как к ухудшению, так и к улучшению ситуации (если проблема будет осознана участниками, приложены усилия для ее решения, достигнут, в итоге, приемлемый результат). Согласованные же позиции способствуют

укреплению межличностных взаимодействий, поскольку субъектам нет необходимости тратить силы на доказательство и убеждение в правоте выбранной позиции, организуя сотрудничество участников для достижения результата (именно о таких педагогах-подвижниках, творческих научных группах и др. говорят как о «коллективе единомышленников»).

Данный подход выстроен в рамках позиционной парадигмы. Авторы применяют ее в ситуациях взаимодействий индивидуальных субъектов педагогического процесса – учитель-ученик, педагог-воспитанник, педагог-психолог-клиент (ребенок, родитель, учитель и др.). Но стоит отметить, что эта точка зрения оказывается продуктивной и для описания отношений коллективных субъектов (ученический класс, коллектив учителей), и даже для абстрактных субъектов образовательной системы (управления образованием различных муниципалитетов, области, ассоциации стран-участниц Болонского соглашения и т.п.).

В этом смысле следующая типология отличается еще большей универсальностью, т.е. возможностью описать отношения, процесс и результат взаимодействий включенных участников из различных сфер образовательного пространства.

Поскольку педагогическое взаимодействие – это организованная и планируемая деятельность, постольку в качестве основы вполне уместно использование латинского корня «structura» – строение, расположение, порядок. Опираясь на этот корень, обозначим следующие виды педагогического взаимодействия: деструктивное, рестриктивное, реструктивное и конструктивное⁶. Семантическая конструкция названий типов взаимодействий будет формироваться с помощью приставок: *кон-* от лат. *con* – с, вместе (конфедерация); *ре-* от лат. *re-* – указывает на повторное, возобновляемое действие (репетиция); *де-* от лат. *de-* – означает отсутствие, отмену, устранение чего-либо (дестабилизация); рестрикция (от позднелат. *restriction*) – ограничение, ограниченная зона доступа и т.п.

Эти виды педагогического взаимодействия соотносимы с различными сферами педагогического пространства, поэтому наряду с использованием понятия «личность» как основного субъекта педагогических взаимодействий в микросфере в скобках дается понятие «системы» в качестве характеристики взаимодействующих элементов в мезо, мега- и мета- сферах.

Деструктивный (разрушающий) тип педагогических взаимодействий: нивелирует форму и содержание образования, дестабилизирует связи между участниками, элементами педагогической системы, что приводит к необратимым негативным последствиям в и личностном развитии, и в образовательной сфере. Избранный организатором стиль общения – авторитарный. Используемые методы: требования, наказания, команды, приказы. Характер оценки (как важнейшей составляющей педагогического процесса): формальный, жесткий, с переносом отрицательной оценки

деятельности на личность оцениваемого. И как результат – подавление личности, разрушение взаимоотношений участников педвзаимодействия.

Хотелось бы, чтобы в педагогическом пространстве такое явление отсутствовало, однако оно имеет место быть – в детских домах, асоциальных семьях, неуставных отношениях («дедовщине») и др. Закрывать глаза на этот факт означает расписаться в бессилии перед существующей проблемой. Все же явление педагогического взаимодействия нужно воспринимать в целокупности, при этом всемерно стремясь к тому, чтобы грамотной педагогической тактикой и стратегией нивелировать причины и последствия деструктивности в образовании.

Рестриктивный (ограничивающий) тип педагогических взаимодействий: осуществляется посредством строгой регламентации и контроля за развитием отдельных качеств (свойств, элементов и т.д.) объекта без учета целостного подхода к процессу развития и формирования личности. Избранный организатором взаимодействия стиль общения – авторитарный, как и в предыдущем случае. Используемые методы: внушение, угроза, жесткий инструктаж, порицание, наказание. Характер оценки: категоричная, преимущественно неодобрительная, скупая, возможно с учетом уровня продвижения в деятельности, но без подкрепления в личностном развитии. Как результат – нивелирование у объекта мотивации для дальнейшего саморазвития в деятельностной и личностной сферах.

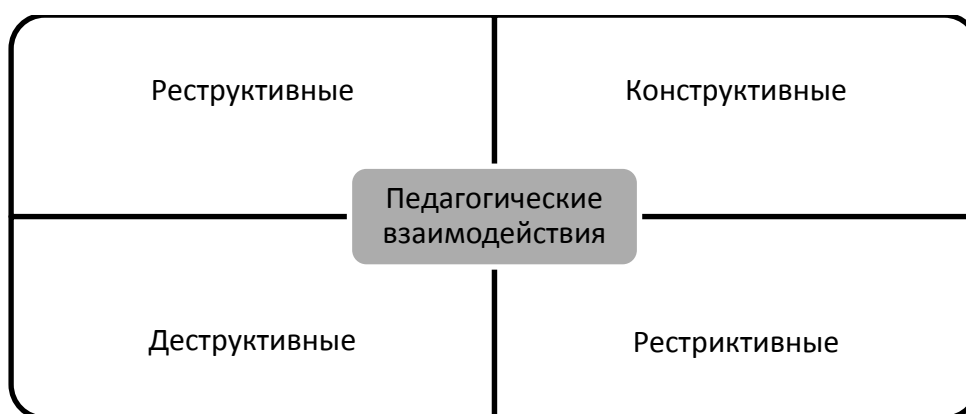


Рис. 8..Типы педагогического взаимодействия

Данный тип педагогического взаимодействия характерен для объектной педагогики, нацеленной на массовую подготовку исполнителей, с нешироким кругозором, неразвитым критическим мышлением, зато настойчивых и упорных в достижении задачи, определенной свыше. Такой тип педагогического взаимодействия объясняет столь противоречивое высказывание К. Роджерса: «я понял, что у меня пропал интерес быть учителем.<...>. Когда это случается, обнаруживается, что в результате приносится вред. Кажется, что обучение приводит человека к недоверию к своему собственному опыту и разрушению значимого для него знания. Поэтому я почувствовал, что результаты обучения либо не являются

важными, либо вообще вредны»⁷. К сожалению, стоит признать, что рестриктивный тип оказывается действенным в ситуациях, когда нужно добиться быстрого результата за короткие сроки, поэтому он используется в тренерской, репетиторской и других обучающих практиках.

Реструктивный (поддерживающий) тип педагогических взаимодействий обеспечивает решение тактических (ближайших) задач педагогического процесса, необходимых для поддержки стабильности развития личности на достигнутом уровне. Предпочитаемый организатором взаимодействия стиль общения – либерально-демократический. Используемые методы: беседы, рефлексия, подкрепление, поощрение. Характер оценки: дружелюбная, преимущественно одобрительная, учитывающая достижения субъекта прежде всего в личностном продвижении. Как результат – развитие у субъекта мотивации для дальнейшего развития в деятельности и личностной сферах.

Здесь иногда происходит подмена педагогических средств и методов на психологически ориентированные. Бывает, что от общения с учителем, для которого характерен реструктивный тип, ученики испытывают разнообразные положительные эмоции, однако случается, что от этого страдает результативность педагогического процесса – уровень наработанных общеучебных знаний и умений. Другими словами, если в рестриктивном стиле доминирующим элементом является результат, то в реструктивном – оптимальное протекание процесса взаимодействия. В рамках данного типа процесс обучения, по К. Роджерсу, мог бы выглядеть следующим образом: «Мы отказались бы от экзаменов. Они измеряют не тот вид знания, который важен для человека, добывающего знания. Последствия состояли бы в том, что мы отказались бы от отметок и зачетов по той же причине. Мы отказались бы от степеней как мерила компетентности, частично по той же причине. Другая причина в том, что степень отмечает конец или завершение чего-либо, а тот, кто учится, заинтересован только во все продолжающемся процессе учения»⁸. Однако принятая в нашей стране система обучения с заранее определенным содержанием и алгоритмизированным процессом получения знаний с трудом укладывается в рамки рестриктивного типа взаимодействий. Хотя «индивидуальные образовательные маршруты», популярность которых растет год от года, оказываются достаточно эффективными именно в рамках поддерживающего взаимодействия.

Конструктивный (позитивно развивающий(ся)) тип педагогических взаимодействий не только обеспечивает целостность с учетом ситуации «здесь и сейчас», но и создает перспективы для развития, условия для дальнейшего творческого развития личности с учетом оптимальной

⁷ Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека: Пер. с англ. М.: Издат. группа «Прогресс», «Универс», 1994. С. 336.

⁸ Роджерс К.Р. Указ. соч. С. 337-338.

адаптации к окружающей среде. Предпочитаемый стиль общения – демократический. Используемые методы: убеждение, объяснение, создание проблемной (воспитывающей) ситуации, оптимальное требование, побуждение к самовоспитанию. Характер оценки: объективный, развернутый, помогающий осознать достижения и поле для дальнейшей работы. Как результат – осознание самим субъектом возможностей дальнейшего развития в деятельности и личностной сферах.

При этом стоит помнить о том, что развитие всегда связано с возникновением препятствий и их преодолением. Следовательно, конструктивный тип взаимодействий вовсе не означает отсутствие трений, трудностей эмоционального, интеллектуального, волевого характера. Но проживание этих трудностей не связано с методами воздействия, разрушающими цельность личности. Осознание субъектами данного факта создает условия для долгосрочного, продуктивного сотрудничества и сотворчества. Но к этому типу взаимодействий необходимо дорасти как ученику, так и учителю.

В педагогике нет однозначно толкуемых явлений. Поэтому построение взаимоотношений только в рамках рестриктивного типа педагогических взаимодействий может оказаться неблагоприятным для воспитанника, обладающего повышенным эмоциональным восприятием, тонкой душевной организацией. Жесткие рамки деятельности (учебной, обучающей), осознаваемое (или неосознаваемое) давление в виде постоянного контроля могут привести к отказу от деятельности, от контактов, к дидактогении, к нервному расстройству... Но существуют ситуации, когда именно ограничивающий тип взаимодействий оказывается необходимым, если эти ограничения связаны с безопасностью жизни конкретного субъекта и окружающих его людей (например, ограничительные меры для подростка с ярко выраженной лидерской позицией, но не до конца представляющего последствия своих действий). В связи с этим уместно поставить проблему о допустимых и недопустимых пределах воздействия. Возникают аналогии с курсом сопромата – сопротивление материалов, где речь идет об «усталости металлов», понимаемой как процесс постепенного накопления повреждений материала под действием переменных напряжений, приводящей к изменению свойств, образованию трещин, их развитию и разрушению⁹; существуют даже специальные «расчеты на усталость». К сожалению, в области человеческой психики точные расчеты осуществить невозможно, поэтому они носят название прогнозов; но в любом случае вызывает сожаление то явление, что многие родители и педагоги просто не задумываются о «пределах выносливости» в отношении своих подопечных. Недопустимы только те педагогические действия, которые приводят к деструкции, разрушению. Также очевидно, что в определенных условиях наиболее актуальным оказывается реструктивный (поддерживающий) тип

⁹ Ицкович Г.М. Сопротивление материалов. М.: Высш. Шк., 1998. С. 287.

педагогических взаимодействий (в сложных бытовых, семейных, межличностных ситуациях).

Однако и конструктивный тип не стоит рассматривать как единственно приемлемый в педагогическом взаимодействии. К сотрудничеству и сотворчеству – с общей мотивацией к совместной работе, осознанной ответственностью за процесс и результат деятельности, освоенными приемами сотрудничества, рефлексивным отношением к индивидуальному и общему вкладу в результат и т.д. – не всегда оказываются готовы участники деятельности. В некоторых случаях желание педагога вывести учащегося «на новый уровень» приводит к обратному результату, может спровоцировать конфликт личностного роста, а не стимулировать школьника к самоактуализации и преодолению, если последнему предъявляются завышенные требования, не учитывающие индивидуальную и социокультурную ситуации развития ребенка, подростка.

На выбор того или иного вида взаимодействия оказывают влияние как субъективные, так и объективные факторы. Деформированная их интеграция реализуется в деструктивном виде педагогического взаимодействия. Преобладание объективных факторов по сравнению с субъективными формирует рестриктивный (ограничивающий) вид педагогического взаимодействия, поддерживаемый распространенной предметной системой обучения. Более сбалансированное соединение субъективных и объективных факторов создает условия для реализации реструктивного вида педагогического взаимодействия, чаще всего обнаруживаемого при обучении старшеклассников, которые более осознанно относятся к результату образования «для себя». И наконец, конструктивный вид педагогического взаимодействия обеспечивается преобладанием субъективных факторов над объективными, поскольку сотрудничество и сотворчество зависят от развития соответствующих задатков и личностных качеств участников познавательного процесса как совместной деятельности.

Резюме

Педагогическое взаимодействие, будучи независимо существующим явлением, имеет свою собственную историю становления в качестве научной категории. Категория (от греч. *kategoria*) означает высшее родовое понятие, обозначающее наиболее общий, отвлеченный *разряд* явлений, предметов или их признаков. Таковым педагогическое взаимодействие стало далеко не сразу. От разовых упоминаний – к обретению понятийных характеристик, и далее – к становлению в качестве научной педагогической категории, – таков научный путь изучаемого нами объекта.

Содержательная и формальная объемность феномена педагогического взаимодействия часто всего приводят к тому, что в научных областях его рассматривают не в целостной концепции, но в рамках редукционизма (уменьшения, упрощения). С одной стороны, такое положение позволяет

углубиться в специфику изучения аспектов взаимодействия, но с другой – сужает поле познания этого многомерного явления.

Педагогика взаимодействий все еще в процессе освоения отечественной наукой и практикой, поэтому здесь обнаруживаются и «зоны роста» и очевидные натяжки. К первым безусловно можно отнести разницу базовых определений: для одних исследователей исходной посылкой в описании педагогических взаимодействий является длительность, процессуальность, а для других – конкретная ситуация, контакт.

Сущность педагогического взаимодействия может быть раскрыта в широком значении – через *связь* субъектов (и объектов) образования, а также узком – через понятие интегративной основы системы образования. К специфическим чертам педагогического взаимодействия относятся: универсальность, относительность, целостность и самодостаточность, причинность, избирательность.

Выявление оснований для описания типов взаимодействий, происходящих в образовательной сфере, является определенной проблемой, что обусловлено: объемностью и многокомпонентностью описываемого явления; понятийной подмены описываемых явлений (типы педагогического взаимодействия заменяются стилями педагогического общения и пр.); сужением взаимодействий только до позитивно ориентированных контактов.

Однако подходы к разработке типологий в области образовательных взаимодействий обнаруживаются в теории и практике. Среди имеющихся на сегодняшний день типологий педагогических взаимодействий можно выделить следующие:

- типология, учитывающая степень включенности педагога в организацию жизни ребенка: защита, помощь, поддержка, сопровождение;
- типология, основанная на определении отношения учителя к учащимся и собственной деятельности: тепло-тепло, тепло-холодно, холодно-тепло, холодно-холодно;
- типология, опирающаяся на сходство-различие мнений и оценок субъектов образовательной среды по поводу происходящих фактов и событий: согласованные, нейтральные, несогласованные;
- типология педагогических взаимодействий, отражающая педагогический процесс в его многообразии: деструктивные (разрушающие), рестриктивные (ограничивающие), реструктивные (поддерживающие), конструктивные (позитивно развивающие(ся)).

Несмотря на различие в подходах к описанию педагогических взаимодействий, данные типологии способствуют разностороннему анализу, выявлению причин и последствий событий и явлений, помогают более оптимально выстраивать тактику и стратегию межсубъектных контактов в самых разнообразных сферах педагогики взаимодействий.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ И ОБЩЕНИЕ: ДИАЛЕКТИКА СХОДСТВА И РАЗЛИЧИЙ

Общение и взаимодействие как исследовательские области составляют сложное диалектическое единство. В них оказывается так много точек пересечения, что трудно порой разобраться в атрибутивных и факультативных свойствах, которые должны были бы отражать специфику описываемых явлений.

Это смешение начинается уже с дефиниций данных понятия. Г.М. Андреева отмечает: «Часть авторов просто отождествляет общение и взаимодействие, интерпретируя и то и другое как коммуникацию в узком смысле слова (т.е. как обмен информацией), другие рассматривают отношения между взаимодействием и общением как отношение формы некоторого процесса и его содержания... Часть этих разночтений порождена терминологическими трудностями, в частности тем, что понятие «общение» употребляется то в узком, то в широком смысле»¹.

Сопоставим подходы к определению этих понятий. При этом будем иметь в виду, что определяющее слово указывает на родо-видовую принадлежность определяемого, следовательно, между определяемым и определяющим устанавливаются отношения подчинения.

Среди дефиниций общения выделяются два ряда определений. Для первого (работы А.А. Бодалева, М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбовича, М.С. Кагана, А.А. Леонтьева, М.И. Лисиной, Б.Ф. Ломова, Р.С. Немова, Н.Н. Обозова, Н.И. Шевандрина и др.) характерна трактовка общения через взаимодействие: например, общение – это:

- осуществляемое знаковыми средствами *взаимодействие* субъектов, вызванное потребностями совместной деятельности и направленное на значительное изменение в состоянии, поведении и личностно-смысловых образованиях партнера²;
- *взаимодействие* двух или более людей, состоящее в обмене между ними информацией познавательного или аффективно-оценочного характера³;
- многогранный процесс *взаимодействия* и взаимовлияния людей друг на друга⁴;

¹ Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Аспект-Пресс, 1996. С. 100.

² Психология: Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1990. С.244.

³ Психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. М.: Педагогика-пресс, 1996. С. 232.

⁴ Парыгин Б.Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории. СПб.: ИГУП, 1999. С. 297.

- *взаимодействие* индивидов или социальных групп, состоящее в непосредственном обмене деятельностью, навыками, умениями, опытом, информацией, удовлетворяющее потребности человека в контактах с другими людьми⁵.

С философской точки зрения, здесь нет проблемы: именно взаимодействие, а не общение является важнейшим атрибутом окружающего нас мира, «материи». Следовательно, взаимодействие – это то, что вбирает в себя общение, поскольку по своим методологическим свойствам оказывается объемнее и основательнее последнего.

Однако существует и иной подход. Его особенностью является включение взаимодействия в процесс общения в качестве одной из функций: «Общение – сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку совместной стратегии взаимодействия (т.е. собственно практика взаимодействия. – Е.К.), восприятие и понимание другого человека» (С.Ю. Головин, А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский и др.)⁶.

Итак, одни полагают, что общение – это часть взаимодействия, понимаемого как деятельность в целом; а другие склонны считать, что взаимодействие в качестве особой составляющей входит в структуру общения. Правота той или иной точки зрения, на наш взгляд, зависит от общего контекста сопоставления данных категорий. Если взаимодействие и общение рассматриваются на методологическом уровне, то первое соотносится со вторым как общее с частным. Если же общение и взаимодействие рассматривать в рамках конкретной науки (психологии, социологии), то допустимо, что общение будет явлением более высокого порядка, нежели частные, взаимообусловленные действия индивидов в процессе совместного труда.

Однако существует еще один подход в определениях, где налицо стремление подчеркнуть тесную взаимосвязь общения и взаимодействия: «Общение – одна из универсальных форм активности личности (наряду с познанием, трудом, игрой), проявляющаяся в установлении и развитии контактов между людьми, в формировании межличностных отношений и порождаемая потребностями в совместной деятельности» (Н.И. Конюхов)⁷. Данная дефиниция практически полностью раскрывает общение через свойства взаимодействия.

В словарях по педагогике общение определяется через взаимодействие: Российская педагогическая энциклопедия (под ред. В.В. Давыдова, 1999), «Профессиональное образование: словарь» (С. М. Вишняковой, 1999), «Педагогический словарь» (Г.М. Коджаспировой, А.Ю. Коджаспирова, 2001),

⁵ Социологический энциклопедический словарь / Ред. Г.В. Осипов. М.: Инфра*М - Норма, 1998. С. 210.

⁶ См.: Словарь практического психолога / Сост. С.Ю. Головин. Минск, 1997; Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Основы теоретической психологии. М.: Инфра-М, 1998.

⁷ Конюхов Н.И. Словарь-справочник по психологии. М., 1996. С. 88.

«Понятийно-терминологический словарь» (Н.Н. Хридиной, 2003) и др. Как правило, в качестве основы используется определение, представленное в Российской педагогической энциклопедии: «Педагогическое общение – специфическое межличностное взаимодействие педагога и воспитанника (учащегося), опосредующее усвоение знаний и становление личности в учебно-воспитательном процессе»⁸.

Из вышеизложенного следует, что в большинстве дефиниций взаимодействие априори рассматривается как исходное, более объемное явление, нежели общение. Не случайно взаимодействие в педагогической науке рассматривается как категория, а не понятие.

Между тем эту разницу осознают далеко не все исследователи и уж тем более практики.

Так, Е.П. Ильин, характеризуя педагогическое общение, уточняет, что «это профессиональное общение учителя с учащимися, а также с их родителями, имеющее определенные педагогические, в том числе и воспитательные цели. С помощью педагогического общения не только передаются знания и умения, но и изменяются свойства личности учащихся, устанавливается взаимопонимание, меняются мнения и установки. Общение – обоюдосторонний процесс, взаимная связь между людьми. Поэтому, общаясь с учениками, учитель не только влияет на них, но и ученики, общаясь с учителем, хотя бы и по инициативе последнего, заставляют его реагировать на свое поведение, действия и слова. Поэтому педагогическое общение не является процессом одностороннего давления на учителя»⁹.

Прежде всего, с точки зрения науки некорректно определять явление через само же явление (в данном случае – общение через общение). К тому же в приведенной дефиниции, по сути дела, несколько смешаны и общение, и взаимодействие. К общению, безусловно, относится такой аспект, как: «профессиональное общение учителя с учащимися, а также с их родителями, имеющее определенные педагогические, в том числе и воспитательные цели» (цель оказывается как бы вторичной по отношению к субъектам), а также тезис о том, что «изменяются свойства личности учащихся, устанавливается взаимопонимание, меняются мнения и установки» (подчеркивается значимость аффективной сферы, а не только когнитивной в процессе развития индивида).

При этом подчеркивается, что этот процесс «обоюдосторонний», происходящий преимущественно по инициативе учителя (как представителя системы образования), не сводимый только к давлению одной стороны на другую, основанный на прямых и обратных связях субъектов образовательного процесса, что вызывает определенные изменения контактирующих сторон: «не только передаются знания и умения, но и изменяются свойства личности

⁸ Российская педагогическая энциклопедия. М., Больш. Рос. Энциклопедия, 1999. С. 69.

⁹ Ильин Е.П. Психология общения и межличностных отношений. СПб.: Питер, 2009. С. 313.

учащихся,... меняются мнения и установки». Очевидно, что вышеперечисленное безусловно является характеристиками (хотя и не исчерпывающими) именно педагогического взаимодействия.

Об отличии взаимодействия от других процессов (в том числе и общения) писал Л.Г. Чусовитин, подчеркивающий, что «взаимодействие – это не просто связь между сосуществующими объектами, а прежде всего связь, обуславливающая их *взаимопревращаемость*»¹⁰. И в вышеизложенном определении мы, безусловно, находим указания именно на данный аспект («определенные изменения контактирующих сторон» и др.).

Недостаточная категориальная разделенность взаимодействия и общения в психолого-педагогических трудах приводит к тому, что некоторые свойства описываемых явления бы как «курсируют» из одной области в другую, не меняя при этом своих характеристик.

Это, например, относится к стилям общения, которые отдельные исследователи определяют и как стили взаимодействия. К традиционно выделяемым относят три стиля: авторитарный (директивный), либеральный (благодушный), демократический (коллективный). Нетрудно догадаться, что тот или иной стиль общения педагога определяет выбор соответствующих методов воспитания и обучения. Для авторитарного педагога предпочтительными методами оказываются инструктаж, предписания, требования; для благодушного – объяснения, предложения, поощрение; для демократически настроенного – беседы, проблемные ситуации, совместный поиск решения и т.д.

Е.П. Ильин¹¹, ссылаясь на исследование А.А. Коротаева и Т.С. Тамбовцевой, показывает, что на выбор стиля общения педагога влияет его экстра-/интровертированность: учителям-экстравертам свойственен демократический стиль общения (теплые отношения, чаще всего на «ты», использование юмора, замечания и упреки в мягкой форме), в то время как интровертам – авторитарный (сохранение дистанции, частые порицания, замечания, недоверие, отстраненный тон общения). Далее автор анализирует предпочитаемые педагогами способы оценивания и приходит к выводу о том, что они также связаны со стилем руководства: более оптимально это происходит у учителей с демократическим стилем, для приверженцев либерального стиля характерна недостаточная организованность оценочного этапа в деятельности, авторитарный же учитель предпочитает шаблонность в оценке, избегает комментирования, склонен к занижению оценок. Любопытно, что исследователи так не определились, какой стиль руководства предпочтительнее с точки зрения результатов обучения. Практика показала, что у учителей и авторитарного, и демократического стилей учащиеся усваивают материал в необходимом объеме, хотя по отношению к воспитательным задачам именно демократический стиль руководства оказывается более продуктивным.

¹⁰ Чусовитин Л. Г. Диалектика взаимодействия и отражения. Новосибирск: Наука, 1985. С. 75

¹¹ Ильин Е.П. Указ соч.

Обратим внимание на то обстоятельство, что термин «стиль общения» здесь вытесняется термином «стиль руководства». Видимо, когда изучается оценочная деятельность педагога, нельзя ограничиться только сферой коммуникации (общения), приходится анализировать умение учителя организовать соответствующий этап урока, продумывать свою деятельность и деятельность учащихся. Все это обнаруживает узость термина «стиль общения» в данном контексте и ведет к замене его на «стиль руководства», что ближе к управлению образовательной ситуацией.

Мало того, исследуя отношения педагогов и школьников в воспитательном процессе, А.А. Бодалев вводит термин «стиль поведения», а не общения, вновь выходя за рамки только коммуникативного процесса. И это еще раз подчеркивает значимость в педагогическом взаимодействии именно деятельностного начала, которое не столь выражено в словосочетании «стиль общения».

Итак, целостность отношений и действий учителя (педагога) и учащихся (воспитанника) вернее всего определятся термином «стиль взаимодействий», а отдельные стороны этого процесса – соответствующим уточнением: «стиль общения», «стиль руководства (управления)», «стиль обучения», «индивидуальный стиль учебной деятельности» и пр.

Безусловно, общение может способствовать эффективности педагогического взаимодействия, а может затруднять его. Поэтому общение выступает важным средством (т.е. тем, что необходимо для осуществления какой-либо деятельности) в процессе взаимодействия. Но сам процесс проектирования действий, выполнения тех или иных операций, получение и осмысление результата – относится к взаимодействию, а не к общению (коммуникации). Не случайно, Г.М. Андреева в качестве образной посылки говорит о «”вплетенности” общения в деятельность». Другими словами, подчеркивается мысль о том, что «посредством общения деятельность организуется и обогащается» (Г.М. Андреева, А.А. Леонтьев и др.).

Достаточно представить аудиторию, в которой собрались ранее незнакомые студенты (на первое собрание после зачисления или на установочный инструктаж для какого-то проекта и пр.). Еще не говоря друг с другом, знакомясь пока только визуально, они уже начинают общаться, но еще не вступают во взаимодействие, хотя уже готовятся к нему. Только определив конкретную цель своего пребывания в данной аудитории, уточнив задания для присутствующих, определив ответственных, начав их выполнять, – участники в реальном пространстве и времени вступают во взаимные действия. Обратившись к идее взаимопревращаемости (по Чусовитину), отметим, что студенты, изменяя окружающее их пространство, тем самым изменяют и самих себя. И вот тогда они оказываются в полноценном взаимодействии, где общение выполняло и выполняет функцию сопровождения (служит «средством»).

Традиционно выделяют три стороны общения (Г.М. Андреева, А.В. Петровский, В.С. Крижанская и В.П. Третьяков, Б.Ф. Ломов, А.А. Реан и Я.Л. Коломинский, Б.Д. Парыгин, М.Г. Ярошевский, В.В. Юрчук и др.):

- *информативную* (или информационно-коммуникативную), которая выражается в обмене информацией, ее понимании, для чего в ходе общения адресант и адресат должны использовать одну и ту же знаковую систему;
- *интерактивную* (или регуляционно-коммуникативную), благодаря которой происходит выработка стратегии и координация совместных действий индивидов при организации и выполнении совместной деятельности;
- *перцептивную* (или аффективно-коммуникативную), означающую эмоциональное восприятие и понимание друг друга в процессе общения.

В рамках исследования педагогических взаимодействий предлагается опираться как на традиционное обозначение сторон общения, так и на синонимическое: информативная (информационно-коммуникативная), интерактивная (организационно-деятельностная, что позволяет акцентировать внимание на ведущей роли педагога в организации педагогического процесса), перцептивная (эмоционально-эмпатийная, подчеркивающая гуманистический характер взаимоотношений педагога и воспитанника).

Педагогическое взаимодействие можно охарактеризовать как оптимальное, конструктивное, полноценное в том случае, если общение субъектов взаимодействия включает и коммуникацию, основанную на обмене информацией, и продуманную организацию совместной деятельности, учитывающую индивидуальные возможности субъектов деятельности, и достижение взаимного понимания, основанное на эмоциональном принятии друг друга.

Условно представим сферу общения в виде сопряженных областей – информативной, интерактивной и перцептивной. В идеале все стороны должны быть представлены в относительно равном объеме: если сфера общения – это 100%, на каждую сторону соответственно придется по 33,3%.

Однако если чрезмерно реализуется только одна сторона общения, тогда заметно уменьшается «объем» остальных сторон. Судя по многочисленным опросам студентов, преподавателей вуза, учителей, родителей, общение в педагогической ситуации оказывается представленным следующим образом: *информативная* сторона занимает не менее 70% от всей сферы общения; *интерактивная* – составляет от 15% до 20%; а объем *перцептивной* колеблется в пределах 10-15%.

Логично предположить, что в зависимости от конкретной ситуации доминировать будет то одна, то другая сторона: в доверительном разговоре доминанта принадлежит перцептивной стороной, на экзамене важен даже не обмен, но воспроизведение информации, в разыгрываемом спектакле как нигде требуется умение скоординировать усилия каждого во имя общего дела и т.п. Но при постоянно и избыточном преобладании той или иной стороны общения стоит задуматься о том, что возможности остальных сторон обще-

ния не раскрываются в полной мере.

Область взаимодействий отличается от общения определенной результативностью, наличием некоторого продукта совместного труда – выстроенное здание, проведенное мероприятие, выработанные навыки поведения в сообществе, отметки в таблице и т.д. Этих результатов можно достигнуть, например, через усиление какой-либо из сторон общения – принуждения (вынужденная *интеракция*), призыва к ответственности, порицания (воздействие на *перцептивную* сферу) и т.д. Но более значимыми для людей в общественном и личном планах оказываются результаты совместной деятельности, которая сопровождалась полноценным общением, т.е. представленным в единстве всех трех сторон – информации, интеракции и перцепции. Так, хорошая отметка для школьника обретает особый смысл, если она вызывает чувство законной гордости, удовлетворения у него самого, у педагога, родителей. И совсем иные чувства – отчуждение, неловкость или облегчение – испытывают люди при получении низкой или незаслуженной оценки.

Диалектичность же ситуации заключается в том, что успешность взаимодействия учителя и ученика определяется учебной оценкой, но получение этой оценки во многом зависит от полноценности, или всесторонности общения педагога и учащихся в процессе обучения. Отсюда возникает еще одна проблема: недостаточная разработанность оценки эффективности педагогического взаимодействия. На сегодняшний день оценка определяется только суммой полученных знаний, а не динамикой развития субъектов образовательного процесса. Возможно, что развитие образовательной парадигмы в сторону личностно-ориентированного обучения создаст условия, при которых эта проблема будет уже не только поставлена, но и успешно решена в образовательном процессе. Пока же наука только ищет пути решения этого вопроса. Одним из них является активный процесс освоения психологии общения в целом и применительно к образовательному процессу в частности.

Есть одна особенность общения, о которой следует сказать особо. Многие исследователи (С.Ю. Головин, М.С. Каган, А.В. Петровский и др.) выделяют особый вид общения – фатический (от лат. *fatuus* – глупый), который характеризует общение «бессодержательное, использующее коммуникативные средства исключительно с целью поддержания самого процесса общения»¹², без цели достижения совместного результата. Особенность заключается в том, что данный вид общения неприемлем в образовательной области, поскольку взаимодействие педагога и воспитанника всегда целенаправленно. В связи с этим понятие общения часто заменяется понятием *коммуникации*, которое подчеркивает именно целевой, результативный характер взаимодействий индивидов. Поэтому, говоря о коммуникативных процессах в педагогической сфере, прежде всего будем иметь в виду то общение, которое наиболее приближено к взаимодействию как процессу и результату совместной

¹² Словарь практического психолога / Сост. С.Ю. Головин. Минск, 1997. С. 359.

деятельности субъектов образовательного процесса.

Школьная ситуация такова, что в течение длительного периода учащийся включен в информационный поток, который заметно превалирует над остальными сторонами общения. За этот период в процессе развития и формирования личности школьника дважды происходит смена ведущего вида деятельности: с игрового (в младшем школьном детстве) на коммуникативный (в подростковом возрасте), а затем на самоопределение (в годы ранней юности). Особую тревогу вызывает тот факт, что общение с 11 по 15 лет является приоритетным видом деятельности, «в наибольшей степени способствующей психическому развитию ребенка в данный период его жизни и ведущей развитию за собой»¹³. Если же в течение долгого периода личность развивается в условиях несбалансированного общения, то не является ли закономерным результатом формирование индивида, не умеющего полноценно общаться с окружающими людьми?

Педагогический процесс, основанный на конструктивных взаимодействиях, должен включать в себя все стороны общения. Проанализируем их.

Информационно-коммуникативная сторона. Процесс образования, строго говоря, представляет собой передачу информации от педагога к учащемуся. Суть информационного обмена достаточно проста: получение информации, сохранение, воспроизведение и передача. Однако механизм осуществления этого обмена может быть различным.

Получение информации может осуществляться с помощью органов чувств (слух, зрение, осязание, обоняние, вкус) и с помощью умозаключений. Известно, что, чем больше «включено» каналов восприятия, тем лучше усваивается информация, учебный материал. Этим обусловлены дидактические требования использовать наглядность на уроке; сочетать различные методы при изучении нового материала – наблюдение, выводы, работу с книгой, проговаривание и т.д.; формировать у учащихся произвольное внимание и т.п.

Под сохранением информации понимается умение удерживать полученную информацию; в этот процесс включаются кратковременная и долговременная память, воображение (анalogии, ассоциации), классификации полученных знаний, обращение к витaгенному опыту субъекта и т.д. Различают пассивное сохранение (информация воспроизводится в первоначальном виде) и активное (интерпретирующее) освоение информации. Именно этот этап информационного обмена направлен на привитие и закрепление у школьников навыков самообразования, приемов работы с получаемой информацией.

Успешность *воспроизведения и передачи информации* зависит от результативности предыдущих этапов. Предположим, ученик не был внимателен при получении новых знаний, ограничился лишь репродуктивным повторением. В этом случае даже репродуктивное воспроизведение может вызвать у него затруднения. Что уж тогда говорить о критерии продуктивности усвое-

¹³ Немов Р.С. Психология: В 3 кн. Кн. 2. Психология образования. М.: Просвещение; ВЛАДОС, 1995. С. 480.

ния учебного материала – применении знания в новых условиях? Справедливости ради отметим, что и педагоги на этом этапе часто предъявляют учащимся завышенные требования: отличная отметка ставится за «полный, глубокий ответ, с собственными примерами», но очень трудно при первичном освоении материала воспроизвести его в том виде и объеме, который желателен педагогу.

Вообще в обучении часто вместо обогащения информации, ее осмысления происходит редуцирование, «сворачивание» материала. Это происходит в том случае, если информация не была воспринята учащимся на уроке как значимая, если он самостоятельно не проработал (осмыслил) полученную информацию. В этом случае информация остается на уровне общих представлений и не становится знанием. Все это приводит к ослаблению коммуникативной связи между педагогом и школьником, лишает процесс педагогического взаимодействия продуктивной информативной основы.

Поэтому уже на этапе получения первичной информации (для ученика, поскольку для учителя этот этап соответствует передаче информации) необходим поиск педагогических приемов, способных повысить значимость данного материала для учащегося:

- переосмыслить единые педагогические требования (связь изучаемого материала с жизнью, учет имеющихся знаний и умений, наглядность учебной информации, продвижение от простого к сложному), что способствует процессу развертывания, интерпретации и обогащения информации;
- использовать витагенный опыт учащихся (индивидуальный и совокупный, общий для конкретного ученического коллектива) как средство актуализации и активизации участия школьников в познавательном процессе;
- эмоционально подкреплять учебный материал, формируя устойчивый интерес, побуждая к самостоятельности в процессе интерпретации, обогащения, сохранения и воспроизведения информации.

Информационно-коммуникативный обмен в учебном процессе осложняется еще увеличивающимся с каждым годом потоком информации, не подкрепленной отработанными технологиями освоения ее в учебном процессе. Причем под информационными технологиями в данном случае понимается не столько процесс компьютеризации, сколько общие навыки и конкретные приемы работы с информацией. Освоение учителем и учащимся приемов активного сохранения и воспроизведения получаемой информации формирует информационно-коммуникативное поле для организации оптимальных педагогических взаимодействий.

Такое понимание и педагогическая организация процесса информационного обмена развивает субъектную, активную позицию участников образовательного процесса не только на отдельных этапах урока, но и в целом в образовательном процессе: группировка, выделение опорных пунктов, классифи-

кация, структурирование, схематизация, мнемотехника, перекодирование, достраивание материала, ассоциации.

Однако не стоит воспринимать обучение только как информационный обмен. Оно, как известно, представляет собой целенаправленный процесс передачи и усвоения знаний, умений, навыков и способов познавательной деятельности, осуществляемый под руководством специалистов-профессионалов¹⁴. Данное определение акцентирует организационно-деятельностную, или интерактивную сторону образовательного процесса. Педагогическое взаимодействие в определенной степени соотносимо с социальным взаимодействием, основу которого, согласно концепции М. Вебера, составляет осознаваемая людьми потребность в совместной деятельности: желание вместе что-либо сделать, обсудить, помочь друг другу, согласовать свои действия и пр. Именно в рамках этой потребности организуется *ценностно-ориентационное единство* группы, которое, по мнению специалистов, «составляет основу общения между членами группы и всех феноменов межличностных отношений. Поэтому и характер взаимодействия в группе оказывается следствием единства ценностных ориентаций ее членов»¹⁵. Ценностно-ориентационное единство рассматривается как интегральная характеристика групповой сплоченности системы внутригрупповых связей, показывающая степень совпадения мнений, оценок, установок и позиций членов группы по отношению к объектам, наиболее значимым для осуществления целей группы.

Необходима целенаправленная работа по воспитанию ценностных ориентаций у субъектов учения и обучения. К ним, кроме общечеловеческих и государственных, могут быть отнесены:

- ценностное отношение к процессу образования, к личности, включенной в данный процесс и познающей мир и себя в этом мире: «высшее переживание – неплохой способ (пусть не гарантированный, но статистически более вероятный) “постижения бытия”, познания платоновских сущностей, внутренних ценностей, конечных ценностей бытия, безусловно помогающий как физическому оздоровлению, так и личностному росу, способствующий движению человека к самоактуализации и вочеловеченности»¹⁶;
- ценностное отношение к детству, что включает «принципы диалогового взаимодействия учителя и с детьми, понимание этических категорий нравственного мира детства, осознание на этой основе своего профессионального долга»¹⁷.

Однако – и это крайне важно – формируемые ценностные ориентации должны подкрепляться самим процессом деятельности: операциями, действиями, ролевым распределением и пр. В противном случае мотивационные

¹⁴ Социологический энциклопедический словарь. М.: ИНФРА*М- Норма, 1998. С. 208.

¹⁵ Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Основы теоретической психологии. М.: Инфра-М, 1998. С. 322.

¹⁶ Маслоу А.Г. Дальние пределы человеческой психики. СПб.: Евразия, 1997. С.189.

¹⁷ Шевченко Л.Л. Практическая педагогическая этика. М.: Соборъ, 1997. С 57.

установки, не поддерживаемые ходом организации совместной деятельности, ведут к дискредитации цели, разрушению деятельностных связей между участниками деятельности, потере доверия и т.д. В связи с этим особую актуальность в современном педагогическом процессе приобретают концепции, подходы, технологии, разработки, способствующие формированию и развитию субъект-субъектных позиций и отношений участников образовательного процесса.

Уделяя внимание психолого-педагогическим основаниям организации взаимодействий в учебно-воспитательном процессе, необходимо обратиться к выделяемым специалистами типам межличностных взаимодействий:

- *противоборство*: обе стороны активно препятствуют друг другу в достижении цели деятельности (выраженная конфликтная форма взаимодействия);

- *одностороннее воздействие*: активные действия одной стороны во имя достижения поставленной цели без учета желаний и состояний другой стороны;

- *одностороннее противодействие*: одна из сторон достаточно активно препятствует достижению цели в явной или завуалированной форме;

- *уклонение от взаимодействия*: обе стороны избегают ситуаций, предполагающих участие в общей работе;

- *пассивное принятие*: активные действия одной стороны принимаются другой без активного подключения в совместную деятельность;

- *компромиссное взаимодействие*: стороны в зависимости от ситуации склонны взаимодействовать то в форме сотрудничества, то в форме противоборства;

- *сотрудничество*, или активная помощь друг другу в достижении результата, которая может осуществляться одновременно или последовательно для взаимодействующих сторон

Все перечисленные стратегии межличностных взаимодействий имеют место в школьной практике: противоборство, например, часто встречается в микрогруппах подростков; одностороннее воздействие имеет место во взаимоотношениях и взаимодействиях педагогов-авторитаров со школьниками; однако такой учитель может столкнуться и с ярко выраженным противодействием (открытый конфликт ученика с учителем) и с тактикой уклонения от контактов с ним (частое отсутствие ученика на уроке) и т.д.

Игнорировать в педагогическом процессе такие типы межличностных взаимодействий, как воздействие, противодействие, противоборство и т.п., представляется необоснованным, поскольку школьные ситуации сами по себе столь же разнообразны, сколь разнообразна и жизнь вокруг нас. Поэтому мы не можем ограничить жизнедеятельность школьника только одним типом межличностного взаимодействия – сотрудничеством. Школа, выполняя задачи образования, адаптации и социализации, должна не только транслировать знания, но и включать учащегося в различные стратегии межличностного

взаимодействия через учебные формы и ситуации. Процесс включения должен быть дозирован, управляем педагогом, обязательно подвергаться педагогическому, психологическому анализу, поскольку далеко не каждый школьник сумеет справиться с широким спектром контактов, межличностных взаимодействий, которыми изобилует реальная обстановка. Процесс обучения должен быть построен таким образом, чтобы одновременно с получением знаний у ученика формировалась готовность адекватно воспринимать окружающий социум и вписаться в диалектику развития современного общества, где пересекаются две стратегии: индивидуализация социального опыта и социализация индивидуальных пространств.

Одним из важнейших условий успешности любых (в том числе и педагогических) взаимодействий является эмоционально-эмпатийная сторона общения, проявляющаяся в эмоциональной отзывчивости человека на чувства и состояния другого; сочувствие, сопереживание побуждают индивида к оказанию помощи, поддержки, что снова возвращает нас к организационно-деятельностной стороне общения.

К. Изард, один из создателей теории дифференциальных эмоций, утверждает, что «эмоции образуют базовые структуры сознания. Благодаря действию эмоций с перцептивно-когнитивными функциями и процессами сознания обнаруживается огромное разнообразие аффективно-когнитивных структур и ориентаций, которые влияют на восприятие, мышление и действие индивида»¹⁸.

Другими словами, эмоциональный обмен является важной составляющей межличностного взаимодействия вообще и педагогического взаимодействия в частности. Любые эмоции (как положительные, так и отрицательные) остаются в памяти человека. Учащиеся запоминают игровые, необычные, эмоционально насыщенные моменты урока потому, что такие педагогические приемы, прежде всего, нарушают обыденное течение школьной жизни. Даже активизация познавательной деятельности учащихся опирается именно на возбуждение совокупно положительных эмоций, переживаемых учеником в процессе обучения (работы Ш.А. Амонашвили, А.П. Архипова, А.С. Белкина, И.А. Васильева, В.К. Вилюнаса, Е.В. Коротаевой, Я. Рейковского, Н.Ф. Талызиной, Г.И. Щукиной и др.).

Между тем организационная заданность, регламентированность процесса обучения чаще всего редуцирует, сворачивает эмоциональную сторону. Школьник должен соответствовать конкретной роли, следовать определенным правилам и при этом испытывать только положительные эмоции – любознательность, заинтересованность, желание самостоятельно продолжать процесс познания, готовность поделиться знанием с педагогом и одноклассниками и т.д. Очень точно подмечает немецкий психолог К. Фопель: «Прежде важным считалось лишь корректное поведение, и мало кого волно-

¹⁸ Изард К. Э. Психология эмоций. СПб.: Питер, 1999. С. 161.

вало, какие чувства испытывает ребенок. В девятидесятые годы стало приемлемым проявление любых чувств, но в то же время общество стало сквозь пальцы смотреть на проблематичные и не всегда соответствующие социальным нормам формы поведения. На самом деле детям необходимо научиться связывать между собой чувства и мораль, чтобы быть счастливыми в личной и профессиональной жизни»¹⁹.

Именно поэтому в данной работе перцептивная сторона общения определяется как эмоционально-эмпатийная²⁰, где эмпатийная сторона подчеркивает характер содержания контактов между учителем и учащимся.

Естественно, что для развития эмоциональной сферы субъектов образовательного процесса необходима опора как на содержание, так и на форму процесса обучения. Между тем содержание учебного материала (особенно по точным наукам – математике, химии, физике и пр.) не содержит эмоциональной основы для со-переживания и принятия. Потенциальные возможности для развития эмоций учащихся можно обнаружить в материалах предметов гуманитарного цикла (литература, история, развитие речи, граждановедение и т.д.), но при этом в учебных планах преобладают естественнонаучные дисциплины. Поэтому учителю отводится особая роль преобразователя сухих, научных понятий в эмоциональные, яркие, интересные, важные и понятные учащимся образы.

Необходимость эмоционально положительного наполнения учебного процесса диктуется и формой обучения. Для школьника ситуация обучения является обязательной: он вступает в совместную деятельность с педагогом, другими учащимися вне зависимости от того, нравится ему это или нет. Если в этой ситуации учитель не удовлетворен результатами взаимодействия, он высказывает свое мнение в виде отметки, оценки, устного порицания, записи в дневник и т.д. Учащийся же в силу предопределенности ситуации оказывается в «страдательной» роли. Осознание неравновесности позиций педагога и школьника приводит к необходимости искать те средства в процессе общения, которые могут смягчить остроту учебной ситуации должествования.

Во многом эмоциональный фон определяется настроением, поведением, речью педагога. В соответствии с последними исследованиями в речи конкретного носителя языка образуются определенные устойчивые фразеологизмы (речевые стереотипы), сигнализирующие окружающим об эмоциях, испытываемых личностью в данной ситуации. Учитель в процессе профессиональной деятельности также обзаводится особыми речевыми моделями²¹, которые в достаточно сильной степени кодируют ситуацию педагогического общения. Анализируя содержание речевых моделей, можно определить их эмоциональную характеристику – положительную/нейтральную/негативную.

¹⁹ Фопель К. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения. М.: Генезис, 1998. С. 10.

²⁰ Эмпатия: от лат. *empathia* – сопереживание.

²¹ См.: Зубова В.М. Формирование речевых моделей как условие подготовки студентов к педагогической коммуникации. Автореф. дис... канд. пед. наук. Екатеринбург. Урал. гос. пед. ун-т, 2000. С.6

Все типы эмоционально окрашенных языковых моделей присутствуют в процессе и конкретных ситуациях педагогической коммуникации:

– *положительные*: «Рада вас всех видеть. Нас ждет сегодня необычный (интереснейший) материал...», «Подобную работу мы уже проделывали, и вы с ней справились прекрасно. Попробуем закрепить наш успех»;

– *нейтральные*: «Проверьте готовность рабочих мест на своих партах. Настроились на серьезную работу. Нам сегодня предстоит...»; «Ребята, не будем отвлекаться, у нас еще много работы», «Откроем дневники, запишем домашнее задание»;

– *негативные*: «Опять без тетради? Дома забыл? А почему ты голову свою не забыл?», «Славин, почему ты все время болтаешь? Если ты такой умный, тогда бери мел и сам объясняй новый материал!» и т.д.

Повторяющиеся из урока в урок речевые модели создают соответствующую эмоциональную атмосферу учебной деятельности, которая прямо влияет на формирование позитивного или негативного педагогического взаимодействия.

В этом процессе речевая деятельность становится основным средством интериоризации и экстериоризации, т.е. непрерывного перенесения внешнего плана эмоциональных, интеллектуальных, поведенческих действий одной стороны взаимодействия во внутренний план другой стороны и обратно. Традиционно выделяют вербальные и невербальные средства, способствующие полноценному общению или затрудняющие его (труды А.А. Бодалева, А.Д. Добрович, К.М. Левитана, Я.Л. Коломинского, А.А. Леонтьева, Л.Д. Столяренко, В.И. Слободчикова и Е.И. Исаева и др.).

Таблица 3

Эмоционально-эмпатийные составляющие общения

<i>Вербальные (речь):</i>	<i>Факторы усиления общения:</i>	<i>Невербальные:</i>
<ul style="list-style-type: none"> – устная/письменная; – монологическая/диалогическая; – внешняя/внутренняя 	<ul style="list-style-type: none"> – пара-/экстра-лингвистические средства языка 	<ul style="list-style-type: none"> – кинетическая система знаков; – организация пространства и времени; визуальный контакт

Речь – это не просто способ передачи знаний, опыта от педагога к воспитаннику, это особая форма взаимосвязи субъектов образовательного процесса. Полнота взаимопонимания педагога и ребенка зависит от представленности всех видов речевой деятельности в педагогической практике. Вербальное общение осуществляется в образовательном процессе во всем его многообразии: в устной и письменной; монологической и диалогической; внешней и внутренней речи. Наиболее важными показателями речи вообще и

речи педагога в частности были и остаются: правильность, точность, логичность, уместность, информационность, выразительность, чистота.

Невербальные средства общения как особое направление в психолого-педагогической науке стали выделять только в последние десятилетия. В структуру невербальных средств включены:

- кинетическая система: характерные позы, жесты и движения, располагающие к совместной деятельности, угрожающие, игнорирующие и т.д.;
- проксемика: предпочитаемое «пространство общения» на уроке (интимное, личное, социальное, публичное); расположение мест учащихся и педагога в классе; умение «просчитывать» оптимальное время монологов, диалогов на уроке и т.д.;
- визуальный контакт: выражение лиц учителя и учащихся (заинтересованное, равнодушное, отчужденное); контакт глазами и т.д.

Все это нужно учитывать, так как сама ситуация обучения усиливает учебное воздействие, а не взаимодействие. Тем самым формируется поле деструктивного напряжения, затрудняющее эмпатийное восприятие и взаимодействие.

Можно выделить группу факторов, которые служат своеобразными усилителями как вербальных, так и невербальных средств в педагогическом общении: пара- и экстралингвистические средства языка. Многие исследователи относят эти факторы к невербальным средствам общения. Однако нужно помнить о том, что интонация, мелодичность, тембр, темп речи присущи прежде всего вербальной (словесной) стороне деятельности. Классная аудитория достаточно большая, поэтому учитель повышает голос, чтобы его слышали все ученики. Громкий, резкий голос, повышенный тон, поучающие интонации обычно неприятны не только ученикам, но и окружающим людям. Психологи отмечают, что напряженный, резкий голос наталкивается на эмоциональное отчуждение, в то время как низкая тональность, спокойная, убедительная речь оказываются более действенными. Данные факторы связаны и с невербальной стороной общения: акустическая назидательность, дополненная соответствующей мимикой и пантомимикой, зачастую только усиливает любое эмоциональное состояние как у учащихся, так и у педагогов. К ним также относят речевые повторы, многозначительные покашливания, паузы и т.д.

В учебной ситуации даже паузы могут стать фактором, влияющим на продуктивность учения. Можно использовать паузы как форму эмоционального напряжения: «К доске пойдет...». Но есть и другие возможности пауз, позитивно влияющие на педагогическое взаимодействие. М.В. Кларин приводит данные о том, что «такая “мелочь”, как продолжительность паузы, которую делает учитель, заметно сказывается на характере учебного диалога,

взаимодействия в классе»²². Если «пауза ожидания» выдерживается учителем от трех до пяти секунд, то увеличивается число высказываний, возрастает длительность ответов, суждения становятся более доказательными, повышается уверенность детей, усиливается взаимодействие между детьми и т.д.

Однако внимание к речевой стороне педагогического взаимодействия не должно подменить необходимость формирования у субъектов образовательного процесса эмоционально-волевой сферы в целом, включающей такие чувства, как интерес, радость, удивление, уважение, сопереживание, печаль, открытость, тревога, смущение, искренность, совесть, любовь, юмор и т.д. (исследования В.К. Вилюнаса, Л.Я. Гозмана, Б.И. Додонова и др.). Согласно обобщению К. Изарда современная теория эмоций опирается на следующие позиции: «Во-первых, общепризнанно, что эмоциональная экспрессия выполняет важные коммуникативные функции... Во-вторых, все ученые согласны с тем, что эмоциональные переживания влияют на восприятие, мышление, поведение. В-третьих, эмоции лежат в основе социальных связей и являются интегральными составляющими теории темперамента и личности»²³.

Таким образом, значение эмоционально-эмпатийной стороны в ситуации педагогического взаимодействия трудно переоценить. Не случайно отмечается повышенный интерес к данной области исследований в последние полтора десятка лет (работы А.П. Ершовой, В.М. Букатова, А.А. Реана, Я. Л. Коломинского, Н.И. Рыдановой, В.Д. Ширшова, Н.Е. Щурковой и др.).

Но все же стоит подчеркнуть, что формирование конструктивных педагогических взаимодействий зависит от того, насколько оказываются представленными в педагогическом процессе все основные стороны общения. Усиление какой либо одной стороны способно деформировать педагогические взаимодействия. Так, неоправданное усиление интерактивной стороны чревато развитием негативных и ограничивающих взаимодействий; излишнее внимание к эмоционально-эмпатийной составляющей может обусловить решение тактических педагогических задач в ущерб стратегическим. В зависимости от конкретных обстоятельств та или иная сторона может занимать приоритетное положение, но она не должна вытеснять собой все остальные. Учитывая «крен» учебной ситуации в информативную сторону, необходимо искать пути совершенствования содержания и форм образовательного процесса через продуманную организацию учебной и воспитательной деятельности, подкрепляемую перцептивной коммуникацией. Осознание значимости и стремление к адекватной реализации всех сторон педагогического общения, оптимизирует общие и конкретные ситуации взаимодействия педагогов и воспитанника и создает условия полноценного развития личности всех субъектов образовательного процесса

²² Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. М.: Арена, 1994. С. 193.

²³ Изард. К. Э. Указ. соч. С. 426.

Содержательная и формальная объемность педагогического взаимодействия и общения часто всего приводят к тому, что в научных областях их рассматривают не в целостности, но в рамках или редукционизма (уменьшения, упрощения), или подмены. С одной стороны, такое положение позволяет углубиться в специфику изучения отдельных аспектов, но с другой – сужает поле научного познания этих многомерных явлений. С научной точки зрения более широко представлены подходы, исследующие общение в целом и педагогическое общение в частности. В то время как педагогика взаимодействий оказывается все еще в процессе освоения отечественной теорией и практикой. При этом и в той и в другой области обнаруживаются и «зоны роста», и «зоны риска», обусловленные неоправданными переносами характеристик одного явления для описания другого и т.п. Однако именно подобные нестыковки, противоречия становятся ориентирами для дальнейшего изучения в психолого-педагогической науке.

Взаимодействие и общение связаны друг с другом. Но в зависимости от ситуации, научной области, толкования связь между общением и взаимодействием можно определить то как подчинительную (одно понятие входит в состав другого), то как соподчинительную (равноправную). Именно такой многогранный подход дает основание определить отношения между этими явлениями как диалектические.

Взаимодействие, несмотря на его общенаучный характер, является одной из сторон общения, определяемой обычно как «выработка единой стратегии действий». Однако общение должно рассматриваться как определенная целостность, при этом ни одна из его составляющих (информативная, интерактивная, перцептивная) не является изолированной и самодостаточной. Именно в единстве общение наиболее полно вписывается в систему координат педагогики взаимодействий, выполняя задачи не только основных направлений (психологии, педагогики, социологии), но и смежных областей: психолого-педагогической, социально-педагогической, социально-психологической. Особую актуальность разностороннее общение приобретает в процессе образования, где оно при соответствующей организации педагогического взаимодействия может уравновесить недостатки, порожденные традиционной системой обучения.

Глава 8.

ОСНОВЫ ДИАЛОГОВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ОБУЧЕНИИ

На рубеже смены эпох проблема диалогизации становится особенно актуальной. Именно через процесс и результаты переговоров, дискуссий встреч на различных уровнях можно фиксировать развитие тенденций, отражающих столь противоречивые направления в социально-культурной сфере, как толерантность по отношению к окружающему, с одной стороны, и индивидуализация, с другой. Процессы мировой интеграции, становление единого образовательного пространства, широкий культурный обмен, интенсивный поиск новых, субъект-субъектно ориентированных технологий в образовательной практике и пр. требуют переосмысления привычных форм и содержания межличностных контактов.

В системе образования формирование коммуникативной культуры определяется как одна из приоритетных задач. Очевидно, что освоение диалогической формы обучения рассматривается как наиболее продуктивный путь в решении этой задачи. Такой подход соответствует актуальным общественным ожиданиям, ориентирован на преодоление традиционной моносубъектности, предполагает определенный уровень культуры участия в диалоге: открытость к контактам, принятие различных точек зрения и трактовок, умение корректно отстаивать собственную позицию в диалоге.

Диалог как метод обучения известен с древнейших времен. Им мастерски владел Аристотель, обучающий юного Александра в Нимфайоне. Аристотель учил и риторике, которая тоже входила в систему образования; считалось, что человек, не владея красноречием, ничего не сможет достичь в жизни. Поэтому в гимназиях (школах древней Греции) отроки совершенствовались не только на спортивных аренах, но и в диалектике как искусстве спора, диалога. Вступая в дискуссию со старшими, юноша должен был не только владеть схемой риторического процесса, но и обладать соответствующими навыками: чувством уважения и самоконтроля, умением слушать других, быстро реагировать на окружающую обстановку, находить в каждой ситуации адекватное решение, оптимальный постулат и т.д.

История донесла до нас диатрибу (монолог в форме диалога) Сократа и юного Клиниаса. Побуждая собеседника к высказыванию, Сократ эмоционально усиливал свои вопросы, то называя юношу по имени («Скажи, ради Зевса, Клиниас...»), то как бы побуждая его к действию («Подумай-ка, не забыли ли мы...»), то апеллируя к нему через объединяющее местоимение «мы» и т.д. Этот простой анализ свидетельствует, что умело организованное педагогом общение, настраивает ученика на совместный поиск истины,

усиливает мотивацию сопричастности, актуализирует активность обеих сторон в этом процессе.

Еще Цицерон утверждал, что «наилучший оратор тот, который своим словом и научает слушателей, и доставляет удовольствие, и производит на них сильное впечатление. Учить – обязанность оратора, доставлять удовольствие – честь, оказываемая слушателю, производить же сильное впечатление – необходимо»¹. Заметим, что в цитате явно проступают характеристики субъект-субъектного обучения. Говоря о «честь, оказываемой слушателю», автор подчеркивал ценностное, уважительное отношение говорящего к слушающему и обязывал «оратора» (т.е. учителя) представлять свой материал таким образом, чтобы мотивировать собеседника на полное и активное восприятие. Все это самым непосредственным образом – и по содержанию и по форме – связано с диалогом как формой познания.

Интерес к данной теме обнаруживается и в современных педагогических исследованиях: воспитание как диалог и формирование субъектной культуры (Е.С. Протанская); философия диалога и ее роль в современных концепциях образования (А.В. Котловин); диалогичность современного сознания как фактор развития современного образования (В.И. Кудашов); педагогические приемы организации диалога на уроке (Л.Л. Балакина); диалогическое взаимодействие на уроках этики как средство нравственного воспитания (М.А. Шемшурина), полемическое взаимодействие в обучении (В.В. Рябчиков) и др.

При этом организацию диалога на современном уроке часть исследователей рассматривают как актуальную, но не до конца решенную педагогическую проблему. «Призывы к диалогу, – отмечает С.В. Белова, – часто остаются всего-навсего призывами, нередко сводятся к пустым беседам или аргументированным дискуссиям, которые являются разновидностью речевой фетишизации. Воплощение идей диалога в педагогическую практику – дело весьма сложное, и оно требует не «рецептурного» воспроизведения в действительности тех или иных приемов, а мастерского овладения каждой новой ситуацией по-новому»².

Возможно, что причины этого кроются в недостаточном осознании собственно педагогических возможностей диалогической формы обучения. Что же понимается под возможностями? Для того чтобы ответить на вопрос, необходимо определиться с диалогом как явлением и понятием.

В словарях понятие «диалог» (от греч. *diálogos* – первоначальное значение – разговор между двумя лицами) определяется двояко:

– как вид речи, характеризующийся ситуативностью (зависимостью от обстановки разговора), контекстуальностью (обусловленностью предыдущими высказываниями), произвольностью и малой степенью

¹ Цицерон Марк Тулий. Трактаты. М.: Наука, 1997. С. 178.

² Белова С.В. Диалог – основа профессии учителя М.: Академия, 2002. С.12.

организованности (незапланированным характером). Реплики такого диалога отличаются наличием предложений неполного состава, свободным синтаксическим оформлением, близостью к разговорной речи, интонационным варьированием и пр. (Л.С. Выготский, В.П. Зинченко, Н.И. Конюхов, А.Н. Леонтьев А.В. Петровский и др.);

– и как разновидность языка, реализующаяся в процессе непосредственного общения между собеседниками и состоящая из последовательного чередования стимулирующих и реагирующих реплик (А.А. Бодалев, А.Д. Добрович, Я.Л. Коломинский, А.А. Леонтьев, Л.Д. Столяренко, В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев и др.).

Второе значение ближе к диалогу учебному, заметно отличающемуся от житейских бесед и разговоров. Обусловлено это тем, что характер образовательного процесса обладает четкой заданностью, регламентированностью. Если в обычной беседе результат может быть неизвестен, то в учебном диалоге педагог обязательно проектирует образ конечного итога (знания, представления), к которому он ведет учащихся. Кроме того, учитель предусматривает определенную культуру организации диалога: ориентация на правила поведения дискурсантов, установка на содержание реплик, предполагающих использование научного или художественного стилей речи. Что касается «непроизвольности» и «слабой организованности», то вряд ли можно отнести эти признаки к диалогу на уроке, поскольку время занятия ограничено, результат заранее предопределен, и компетентность преподавателя заключается как раз в умении объединить эти строгие рамки с возможностями диалогического общения и познания. К сожалению, это получается далеко не у всех.

В данном контексте имеет смысл затронуть вопрос о функциональной нацеленности диалога в образовательном процессе. Среди функций диалога традиционно выделяют:

- информативную (сообщаются новые факты, явления, возвращая к уже имеющимся и т.д.),
- аналитическую (создаются условия для сопоставления, сравнения, выявления общего и особенного),
- корректирующую (происходит верификация получаемой информации),
- синтезирующую (интегрируются различные точки зрения, позиции, результаты).

В зависимости от цели урока, занятия, содержательной и компетентностной готовности субъектов обучения реализуются те или иные функции учебного диалога. Если дискурсантам не хватает аргументации, то учитель может, добавляя факты, реализовывать диалог в рамках информативной функции. Если же в процессе обсуждения учащиеся умеют соотносить различные точки зрения между собой, выявляя существенное и

второстепенное, то в процессе обсуждения реализуется аналитическая и синтезирующая функции.

Е.Л. Богданова, рассматривающая данную проблему в диссертационном исследовании, считает, что к педагогическим функциям диалога следует отнести «порождение и проявление личностных смыслов участников совместной деятельности; обеспечение взаимосвязи чувственно-эмоциональных и рефлексивных форм существования личностных смыслов; постепенное развитие и становление взаимодополнительной соорганизации совместной деятельности таких неравнозначных субъектов, как педагог и воспитанники»³. Предложенные исследователем функции, безусловно, интересны и значимы для личностно-ориентированной педагогики. Но отметим тот факт, что они ориентированы, в основном, на сферу развития личностного пространства учащегося (порождение и проявление личностных смыслов участников совместной деятельности), а также слегка затрагивают вопросы организационного характера (становление взаимодополнительной соорганизации совместной деятельности педагога и воспитанников).

Между тем целостность педагогического процесса складывается из единства обучающей и воспитывающей сторон. К сожалению, в предложенном варианте именно этот аспект – воспитательный, социально формирующий – отсутствует.

В этой связи возникает необходимость уточнить функции диалога в образовательном процессе. На наш взгляд, их можно рассмотреть и с точки зрения традиционной триады: образовательная, воспитательная, развивающая функции. Однако в соответствии с реалиями развития отечественной системы образования диалогическое взаимодействие в образовательной деятельности может быть представлено в ином ракурсе:

- *конкретно-познавательная функция* связана с необходимостью в процессе совместных рассуждений понять, осознать и разрешить непосредственную учебную, проблемную ситуацию;
- *коммуникативно-развивающая функция диалога*, в процессе которой вырабатываются навыки совместной работы в группе, диаде, а также осознание логики и последовательности рассуждений;
- *социально-ориентационная функция диалогического взаимодействия*, целенаправленно ориентирована на воспитание гражданской позиции учащегося, на его самореализацию и самоактуализацию, адекватную социальным потребностям общества.

Именно реализация всех названных функций делает диалогическое взаимодействие педагога и воспитанника эффективным средством обучения и воспитания. Конечно же, результативность его зависит от целой совокупности факторов: цели и предмета высказываний, отношений между

³ Богданова Е.Л. Педагогические функции диалога [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.lib.ua-ru.net/diss/cont/105112.html>

собеседниками, их компетентности в обсуждаемых вопросах, конкретной обстановки общения и т.д.

Учитывая различные сочетания этих факторов, со-беседование на занятии может быть выстроено как:

- *диалог-имитация*: ориентированный на вопросно-ответную форму, где за учителем закреплена роль ведущего;
- *диалог-обсуждение*: предусматривающий общение условно «равных» субъектов в образовательном процессе;
- *диалог-познание*: охватывающий сложные взаимосвязи и познавательные отношения субъекта с миром, с окружающим людьми с самим собой.

В учебном процессе используются все виды диалога, однако в различном объеме.

Наиболее часто реализуется в обучении *диалог имитационный* (от лат. *imitatio* — воспроизведение, подражание). Как правило, это происходит через заслушивание ответов школьников по заранее известным вопросам. На таких занятиях возникает имитация свободного общения, поскольку направление беседы четко задано темой, к тому же сужено конкретной формулировкой вопросов, ответы чаще всего предполагают опору на тексты конкретных учебников, роль организатора данного диалога четко закреплена за педагогом. Этот метод привлекателен тем, что привычен как для педагога, так и для учащихся; он служит эффективной формой проверки уровня знаний учащихся, а также их коррекции и т.д. С точки зрения функциональной принадлежности здесь доминирует учебно-познавательная функция диалога.

Но даже имитационный диалог требует от учителя определенных коммуникативных умений и навыков. Это прежде всего связано с умениями учителя правильно формулировать вопрос, готовности к вариативной модификации его, если аудитория не дает ожидаемого ответа, способностью выстраивать логику дискуссии, умело подводить итоги, учитывая вклад всех, кто принял участие в вопросно-ответном этапе урока.

Вопросы можно подразделить на несколько групп.

- *риторические*, не требующие ответа. Обычно к ним прибегает учитель в монологе как приему, способному заинтересовать слушателей. Эти вопросы могут быть реализованы в любой форме диалогического взаимодействия;

- *закрытые* вопросы, предполагающие однозначный ответ – «да» или «нет». Такие вопросы составляют основу для диалога-имитации, поскольку служат показателем знаний учащихся по тому или иному предмету. Однако ученики включены в такой диалог не в качестве субъектов, а в качестве объектов. В итоге это создает поле напряжения – учащийся оказывается постоянно в ситуации контроля и не может изменить форму и содержание диалога;

- *открытые* вопросы, т.е. те, на которые требуется дать развернутый ответ, выходящий за рамки «да» / «нет». Эти вопросы тоже могут носить информационный характер, связанный с уточнением каких-либо обстоятельств: кто? что? как? когда? сколько? почему? и пр. При этом не забудем, что характер и направленность этих вопросов спрогнозированы учителем в рамках конкретного занятия. Такое взаимодействие основано на рассуждении, обосновании, поэтому открытые вопросы используются как в диалоге-рассуждении, так и в диалоге-познании. Но стоит уточнить, что в последнем случае открытые вопросы направлены на выяснение отношений и мотивов собеседника. Поэтому в диалоге-познании позиции участников становятся максимально субъектными. И в этом одно из отличий диалога-рассуждения от диалога познания.

На эффективность диалогического взаимодействия влияют не только вербальные, но и невербальные средства коммуникативной культуры: интонации, темп и пр. Мы уже приводили данные о том, что такая «мелочь», как продолжительность паузы, которую делает учитель, заметно сказывается на характере учебного диалога, взаимодействия в классе⁴. Если «пауза ожидания ответа» выдерживается учителем от трех до пяти секунд, то: увеличивается число высказываний; возрастает длительность ответов; повышается уверенность детей; суждения более доказательны; в обсуждение включаются дети с невысоким темпом обучения; усиливается взаимодействие между детьми и т.д.

Имитационный диалог можно реализовать не только в привычной вопросно-ответной форме на уроке, но в нетрадиционной, эмоционально насыщенной и познавательной форме, активизирующей детскую и подростковую аудиторию: например, в организации игр, аналогичных ТВ-программам «Что? Где? Когда?», «Своя игра» и др.

Существуют и более сложная модификация имитационного диалога «учебный биатлон» (от лат. bi – дважды и греч. athlon – состязание). Исходя из названия, очевидно, что занятие состоит из двух этапов. На первом происходит письменное тестирование знаний школьников. По результатам тестирования отбираются несколько учащихся, показавших лучшие результаты, которые участвуют в следующем этапе.

Эта часть занятия напоминает известную игру «тише едешь – дальше будешь». Учитель озвучивает вопрос, предлагает три варианта ответа, а участники выбирают из них правильный и поднимают карточку с соответствующим номером. Верный ответ дает возможность продвинуться на шаг вперед; ответившие неверно, остаются на месте. Такая «прозрачность» дает возможность воочию увидеть и уровень знаний, и самостоятельность, и настойчивость учащихся в освоении знаний.

⁴ См.: Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. М: Арена, 1994. С. 193-195.

Итак, выделим основные признаки имитационного диалога в учебном процессе:

- тематическая направленность (не предусматривающая отклонений от конкретно-познавательной задачи);
- регламентированность, заданная самой контрольно-учебной ситуацией;
- четкость формулировки вопросов, ориентированных на выявление конкретных фактов, явлений;
- ясность и лаконичность изложения ответного тезиса;
- оптимальная степень детализации информации (недостаток деталей часто не дает возможности представить описываемое явление, а переизбыток может затуманивать сущность обсуждаемого).

Диалог-имитация решает достаточно важные задачи в образовательном процессе: детализация, систематизация, обобщение информации, а также контроль за знаниями учащихся. И все же один вид диалога не может реализовать всех потенциальных возможностей, заложенных в диалоговом обучении.

Поэтому обратимся к *диалогу-обсуждению*.

Данный вариант диалога реализуется чаще всего в новационных формах обучения: дискуссиях, ролевых играх, тренингах, групповой работе и т. д. Применение их действительно активизирует у школьников мыслительную деятельность, повышает мотивацию к учению. В диалоге-обсуждении реализуется не только учебно-познавательная, но коммуникативно-развивающая функция учебного диалога, поскольку в процессе работы над непосредственным учебным заданием параллельно решается задача формирования благоприятной коммуникативной среды.

Умения обсуждать и рассуждать психологи относят к инструментам предупреждения конфликтогенных ситуаций: «постоянное согласование мыслей, чувств, отношений партнеров по совместной жизнедеятельности. Оно облекается в различные формы влияния людей друг на друга. Одни из них побуждают партнера к действиям (приказ, просьба, предложение), другие санкционируют действия партнеров (согласие или отказ), третьи вызывают на дискуссию (вопрос, рассуждение). Сама же дискуссия может происходить в форме освещения, беседы, диспута, конференции, семинара и целого ряда других видов межличностных контактов»⁵.

Г.А. Цукерман рекомендует выявлять в практике дискуссионного обучения как позитивные, так и негативные образцы взаимодействия. Роль первых заключается в «поощрении сработавшихся групп и в демонстрации менее удачливым группам веера возможностей группового взаимодействия»⁶. Разбор негативных образцов, где заострена конфликтная ситуация, «помогает классу не только интуитивно нащупать, но и вывести,

⁵ Крысько В.Т. Социальная психология. М.: ОМЕГА-Л, 2006. С. 47-48.

⁶ Цукерман Г. А. Виды общения в обучении. Томск: Пеленг, 1993. С. 149.

осознать нормы и правила взаимодействия как средство предотвратить обиды». Другими словами, у учащихся формируется культура собственно дискуссионного поведения.

В рамках учебного диалога-обсуждения актуализируется педагогическое требование обеспечения постоянной связи с жизнью, формирования нравственно-этических установок. Эту роль берет на себя учитель, поскольку учащиеся в силу своего социального опыта еще не готовы к переносу получаемых в школе знаний и навыков в социальное пространство за пределами школы.

Показательный пример: урок литературы, тема «Особенности лирического героя Н. Гумилева». В классе работают три группы: одна определяет характерные черты лирического героя С. Есенина, другая – Н. Гумилева по циклу стихов «Капитаны», а третья – нашего современника. Когда дело доходит до презентации работы последней группы оказывается, что ученики выбрали преимущественно негативные черты эгоист, замкнутый, карьерист и пр. И нужно отдать должное мастерству учителя, который, не споря с этим образом, подкидывает подросткам следующий вопрос: «А какими бы вы хотели видеть своих детей?». Школьники начинают называть положительные качества: доброта, готовность прийти на помощь, патриотизм, открытость и т.д. Учитель задает еще один вопрос: «Как вы думаете, от чего или от кого зависит, чтобы люди будущего стали такими?». «От школы, от воспитания, от семьи, от родителей...». «А если будущие родители вы, то от кого же зависит, чтобы ваши дети стали добрыми и чуткими?...». И следует ответ – «От нас? От нас...». Вот это постоянная мысль о духовной сопричастности к происходящим событиям делает для учащихся актуальным и значимым изучение истории, литературы, географии и т.п.

Важно, чтобы в процессе диалога-обсуждения происходило, по Г.М. Андреевой, «изменение самого *типа отношений*, который сложился между участниками коммуникации. Ничего похожего не происходит в «чисто» информативных процессах»⁷. Именно это и обеспечивает реализацию воспитательной, социально-ориентационной функции диалогического взаимодействия.

В качестве примера проанализируем такой диалог-обсуждение, проведенное со студентами факультета педагогического факультета.

Для дискуссии особо важна проблемная формулировка занятия, иначе не будет самого предмета дискуссии. Однако для данной дискуссии мало определить значимую проблему – нужно еще подобрать такую формулировку, чтобы можно было «принять» или «не принять» ее.

⁷ Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Аспект-Пресс, 1996. С. 85.

В рамках нашей дискуссии тема была сформулирована следующим образом: «*Раннее развитие ребенка сегодня должно стать основой дошкольной педагогики*». Уровень принятия-непринятия темы отражен в следующих позициях: «совершенно согласен»; «согласен», «не могу определиться»; «не согласен», «совершенно не согласен». Эти тезисы (равно как и тема дискуссии) записываются в рабочие тетради студентов, где они должны определить позицию до обсуждения (важно, чтобы до конца дискуссии данные позиции не озвучивались).

Следующий этап – выбор ведущего (обязательно из числа студентов). Для того чтобы выбор был осознанным, определяются основные функции ведущего: организаторская, коммуникативно-регулирующая и резюмирующая. Здесь же уточняется длительность самого обсуждения.

Итак, дискуссия.

Она открывается вводным словом ведущего, уточняющего значимость важность обсуждаемого вопроса: «Известно, что дошкольный возраст является уникальным периодом развития ребёнка, когда формируются основы познавательных, личностных, социальных сторон. И чем раньше начать помогать ребенку во всех этих аспектах, тем скорее он достигнет положительных результатов и в сферах познания, коммуникации, творчества, самореализации и т.д. Тем самым мы, взрослые, готовим его к новой – школьной ступени образования. Поэтому необычайно значима роль взрослого в этот период, который и помогает развиваться ребенку во всех этих направлениях. Согласны ли присутствующие с высказанной позицией?».

Однако в ответ у дискурсантов возникает ряд уточняющих вопросов: в каких именно областях следует развивать ребенка раннего возраста? Всех ли детей нужно развивать в одних и тех же областях, одними и теми же методами? Если мы говорим о школе, то какой возраст понимается под обозначенным в теме «*ранним*»? И вообще, что понимается под развитием? И т.д.

Через несколько минут такого обсуждения вдруг выясняется, что, оказывается, есть существенная разница в понимании формулировки темы. О чем, собственно, идет речь: о раннем развитии ребенка? Или о развитии ребенка с раннего возраста?

Термин «раннее развитие» уместен, если речь идет об ускоренном процессе: ранее созревание, ранние всходы, ранняя весна и т.д. И сразу встает вопрос – нужно ли *ускорять* развитие ребенка в дошкольном детстве? Да, сегодня существует тенденция отношения к раннему возрасту как всего лишь подготовительной ступени перед обучением; многие родители и педагоги считают необходимым практически с рождения учить читать, считать, обучать иностранному языку, грамматике и т.д.

Если же речь идет о «развитии ребенка с раннего возраста», тогда подразумевается поступательные количественно-качественные изменения в

процессе биологического, социального, эмоционального, интеллектуального созревания. В данном случае темп, направленность этого развития не задаются извне взрослым, не подтягиваются под определенные показатели (читать, считать и пр.), а определяются индивидуальными особенностями самого ребенка. Но и в этом случае помощь взрослого на раннем этапе должна осуществляться не столько в интеллектуальной, сколько в сенсорной, эмоционально-чувственной сферах.

В процессе обсуждения студенты иногда приводят высказывание М. Ибуки о том, что «маленькие дети обладают способностью научиться чему угодно. То, что они усваивают без каких-либо усилий в 2, 3 или 4 года, в дальнейшем дается им с трудом или вообще не дается». Однако при этом упускается тот момент, что речь идет об окружающей *естественной*, созданной (прежде всего в семье) среде, которая способствует разностороннему развитию, а не об отдельных занятиях, которые тренируют отдельно взятые составляющие качество ребенка.

Дискуссия достигает своего апогея, когда затрагиваются вопросы аксиологического характера, т.е. вскрывающие ценностное отношение будущих педагогов к детству в целом, к ребенку, к осознанию своей роли в жизни детей.

У студентов педагогического факультета порой складывается представление о том, что основа работы с маленьким ребенком состоит в целенаправленных педагогических воздействиях, в результате которых малыш должен научиться «культурно-гигиеническим умениям», проявлять «самостоятельность, самообучаемость», «умение играть в коллективе» и пр. Другими словами, имеют место установки объектной педагогики, где маленький ребенок прежде всего видится как «объект ухода». Таким образом формируется представление о дошкольном детстве как о проходном этапе, стадии подготовки к будущей, настоящей жизни. Не признается самоценность этого периода, где наполненность эмоционально-чувственной сферы ребенка приведет впоследствии и к любознательности, и к самостоятельности, и к пониманию себя как части окружающего мира, и к бережному отношению к людям и природе вокруг. Но для того, чтобы это случилось, необходимо, чтобы данный возрастной период ребенок пережил не в ускоренном, а в оптимальном, полноценном режиме.

Время дискуссии подходит к концу. Ведущий переходит к итогам: уточняются реалии и мифы, касающиеся воспитания и развития ребенка. Подводятся итоги и формального характера: кто из присутствующих принял наиболее активное участие? Кого бы хотелось послушать в будущем? Кому еще стоит поучиться слушать не только себя? И т.д.

После чего участники оценивают функции ведущего (организаторскую, коммуникативно-регулирующую и резюмирующую) по пятибалльной системе. В этот момент стоит подчеркнуть, что оценивается не личность, а только та *роль*, которая была представлена на занятии (в противном случае

многие студенты завышают отметки). В конце слово для самооценки (рефлексии) предоставляется самому ведущему. Удивительно, но даже в том случае, когда порой отметки оказываются невысокими, сам ведущий, как правило, считает, что это занятие дало ему больше, чем остальным, в плане развития коммуникативных умений.

Между тем слушатели вновь обращаются к выбранным в начале занятия позициям по отношению к теме. В ходе свободного обсуждения выясняется, что понимание основного тезиса *«раннее развитие ребенка сегодня должно стать основой дошкольной педагогики»* у многих изменилось. Не всегда эти изменения являются кардинально противоположными, так как изначально большинство были согласны с самой идеей. Однако в ходе обсуждения переосмыслены некоторые позиции с «совершенно согласен» (т.е. безусловное принятие) на «согласен» или «не согласен», что говорит о более осознанном отношении к примелькавшимся мнениям, о формировании ценностных установок к периоду раннего детства.

Подобные занятия помогают формировать у участников дискуссии культуру диалогического поведения, что имеет чрезвычайно важное значение не только в учебной ситуации, но и за ее пределами.

Отзываясь о таких занятиях, учащиеся отмечают: «Наши дискуссии заряжают положительными эмоциями, дают хороший толчок для размышлений», «Как многому еще предстоит учиться: мы плохо умеем слушать друг друга», «Эти занятия напоминают мне мыслительный шторм, который не разрушает, а заставляет собраться, почувствовать “вкус жизни”», «Задумалась над многими вопросами; раньше мне казалось, что педагогика не имеет почти никакого отношения к настоящей жизни», «Спорить надо учиться. Хочу, чтобы, наконец, у меня начало получаться», «Это совсем новые занятия. Мы заново узнаем друг друга, хотя проучились вместе уже несколько лет» и т.п.

Диалоги-обсуждения подводят нас к более сложному виду – *диалогу-познанию*. Наиболее существенное отличие заключается в том, что личность выступает здесь как самостоятельный – целенаправленно мотивированный, ответственный, инициативный – субъект познавательной ситуации. Причем таким субъектом может стать ученик, учитель, студент, педагог, профессионал-практик, ученый и т.д. При этом каждый из перечисленных субъектов познания обладает своей системой мотивов, форм и методов, способствующих или препятствующих проявлению активности в процессе познания.

Познавательная энергия субъекта здесь направляется им же самим на изучение и освоение мира, науки, техники, искусства, природы вовне и внутри него; отсюда и возникает особый вид диалога: *Я-познающий – Я-познаваемый*. Именно о таком диалоговом самопознании писал М.М. Бахтин: «Овладеть внутренним человеком, увидеть и понять его нельзя, делая его объектом безучастного нейтрального анализа; нельзя овладеть им и путем

слияния с ним, вчувствования в него. Нет, к нему можно подойти и его можно раскрыть – точнее, заставить его самого раскрыться – лишь путем общения с ним, диалогически»⁸.

Следовательно, в диалоге-познании реализуются все три функции – и конкретно-познавательная, и коммуникативно-развивающая, и социально-ориентированная.

Познание и самопознание – предмет глубоких исследований целого ряда научных областей: философии, социологии, психологии, педагогики, аксиологии (от гр. *axia* – ценность), акмеологии (от гр. *акме* – высшая ступень, вершина) и др. Диалог-познание является эффективным средством самоактуализации, или личного самоусовершенствования, по А. Маслоу. Самоактуализироваться, по его мнению, значит «быть в мире с самим собой. Люди должны быть тем, кем они могут быть. Они должны быть верны своей природе»⁹. Именно потому люди ведут личные дневники, форма которых сегодня очень видоизменилась: кроме привычных частных записей стало возможным использовать личные странички в Интернете, где презентация и самоанализ жизненных ситуаций изначально ориентированы на диалогическую форму. И, несмотря на современные технологии, идея остается прежней: описать себя и мир вокруг себя, чтобы понять, что нас связывает, а что разъединяет, что радует, а что тревожит и т.п.

Означает ли все вышеизложенное, что диалог-познание – это некая высшая ступень саморазвития, восхождение к которой и составляет значимый смысл человеческой жизни? И да, и нет (как это и должно быть в истинном диалоге).

Да, поскольку такой диалог-познание является эффективным инструментом самоактуализации, или личного самоусовершенствования, по А. Маслоу». Самоактуализироваться, по его мнению, значит «быть в мире с самим собой. Люди должны быть тем, кем они могут быть. Они должны быть верны своей природе»¹⁰. Именно потому люди ведут личные дневники, форма, которых сегодня очень изменилась: кроме привычных частных записей стало возможным использовать личные странички в Интернете в так называемом ЖЖ («живой журнал»), где самоанализ жизненных ситуаций изначально ориентирован на ответные реакции. Но несмотря на современные технологии, идея остается прежней – описать себя и мир вокруг себя, чтобы понять причины и взаимосвязи происходящего с нами и вокруг нас.

Нет, поскольку познание окружающего мира происходит постоянно – порой стихийно, порой случайно, но может быть и целенаправленным.

⁸ Бахтин М.М.. Проблемы творчества Достоевского [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.vehi.net/dostoevsky/bahtin/08.html>

⁹ Хьелл Р., Зиглер Д. Теории личности (Основные положения, исследования и применение). СПб.: Питер-Пресс, 1997. С. 494.

¹⁰ Хьелл Р., Зиглер Д. Теории личности (Основные положения, исследования и применение). СПб.: Питер-Пресс, 1997. С. 494.

Учитель-мастер может использовать возможности диалога-познания в работе с любыми категориями учащихся.

Основу диалога-познания составляют рефлексия (способность анализировать свои поступки, свое развитие с позиций духовного (высшего) «запроса к себе, в контексте движения к своей целостности»), самопознание, а также диалог культур и диалог мнений (по С. В. Беловой, В.С. Библеру, В.И. Кудашову, С.Ю. Курганову и др.)

Для наполнения диалога рефлексивными аспектами, учителю стоит иметь в своем педагогическом арсенале приемы, помогающие подвести учащегося к культуре познания. К ним, в частности, относятся:

- фиксация (приостановка собственных действий и, что не менее важно, своего эмоционального состояния, переживания, которое отчасти может затруднять анализ),
- отстранение (умение «оторваться» от контекста и увидеть не только идеи, лежащие на поверхности, но и глубинные подводные течения),
- оборачивание (возврат к исходному тексту, но уже с новых позиций, осознание объемности и нелинейности воспринимаемого содержания) и др.

Учитель-мастер может использовать возможности диалога-познания в работе с любыми возрастными категориями учащихся. Педагоги, ученые (В.С. Библер, В.З. Осетинский и др.) приводят следующие вариации диалогического познания со своими детьми в учебном процессе:

«Дети сочиняют сказки, "мифы", "заклинания", "гимны богам" в 6 классе, элегии, ораторские речи, "философские диалоги", "трагедии", трактаты по поэтике в 7 классе, притчи, "жития", канцоны в 8 классе, баллады, сонеты и новеллы в 9 классе и т. д. Не менее значимо то, что, работая в разных жанрах, выработанных историческими культурами, рассказывая в поэтике этих жанров о себе и своем мире, подростки осваивают "разные формы видения и осмысления" мира и себя.

Важной формой работы в курсе являются учебные диалоги, которые дети разыгрывают, моделируют в классе, а затем продолжают дома письменно, превращая их в учебные произведения. Участники этих диалогов – поэты и мыслители различных исторических культур. Школьники учатся выдерживать логику, формы речи своих персонажей – и получают возможность столкнуться в своем сознании разные культурные "голоса", самим включиться в их спор, идущий в "Большом времени» культуры"»¹¹.

Познание и самоактуализация понимаются как процессы осмысления субъектом самого себя, своего предназначения, своих ценностных установок, продолжающиеся всю жизнь. Потому мы отмечаем как специфическую черту диалога-познания его транссубъектность: Я и Другой, Я в Другом, Я–Другой, Другой Я... И, безусловно, от того, какие направления и механизмы познания были заложены в индивида в пору его ученичества, во

¹¹ Библер В.С. Диалог в литературном образовании. [Электронный ресурс]. Режим доступа. http://www.bibler.ru/shdkhgo_os_dialog.htm

многом зависит развитие его Я-концепции, т.е. взаимоотношений с миром, с окружающими людьми, с самим собой.

Возникает закономерный вопрос: могут ли быть определены правила организации диалога-познания? Определить их непросто, так как данный вид диалога весьма специфичен, но можно отметить некоторые специфические свойства. Диалог-познание в отличие от имитационного и диалога-обсуждения:

- ориентирован на самую разнообразную рефлекссию о происходившем, происходящем и о том, что, возможно еще будет происходить;
- имеет целью самоопределение индивида по отношению к миру и к самому себе в какой-либо жизненной ситуации;
- обращен не только во внешний, но и во внутренний мир человека;
- более тесно, нежели другие виды диалога, связан с эмоционально-экспрессивной сферой личности;
- может быть менее всего привязан к учебным предметам и дисциплинам...

Но осознавая богатый потенциал диалогического взаимодействия, задумавшись, почему же оно реализуется в образовательном процессе очень ограниченно?

Такие формы работы, как беседы, диспуты, конференции, семинары, оправданы применительно к более старшим ступеням обучения. В школьном учебном процессе за учителем закреплена роль *обучающего*, т.е. действующего в рамках определенных правил и норм: заданной формы организации учебного процесса, закрепленного содержания обучения (утвержденного в учебных планах, учебниках и пр.), достаточно жестких временных рамках (длительность урока, учебной четверти, учебного года и др.), относительной предопределенности результата обучения (аттестат зрелости, баллы за экзамен и др.). Это и обуславливает во многом реализацию в обучении имитационного диалога, который полностью укладывается в описанные выше обстоятельства.

Между тем дискуссия в своей истинной природе основана на преодолении замкнутости, принятии противоречивости, изменчивости, открытости, даже определенной незаконченности, что не вполне согласуется с принятыми установками традиционной системы обучения. Дискуссия как форма познавательной деятельности требует от учителя особых коммуникативных умений, хорошего знания предмета, профессионального мастерства и т.д., а кроме того – значительных временных затрат. На уроке-дискуссии будет выдано заведомо меньше информации, чем, к примеру, на уроке сообщения новых знаний, хотя степень эмоционального проживания этого содержания, возможно, будет чрезвычайно высока.

Дискуссии побуждают и педагогов, и школьников выходить за пределы привычных ролей – учащего и учащегося. Насколько мы можем позволить себе выйти из роли учителя, руководителя занятия? Показать воспитанникам

свои сомнения, границы своего знания? Потратить дорогое учебное время на дискуссию, зная, что сегодня главное – это подготовить школьников для сдачи единого государственного экзамена?..

При этом нельзя забывать о том, что к разнообразным формам познания нужно готовить и обучающихся. Если ученик комфортно себя чувствует в объектной педагогике с заранее распределенными ролями, то далеко не всегда ему захочется предпринимать особые усилия, чтобы вступать в открытый, рефлексивный диалог, требующий умения логично предоставить факты, мобильно реагировать на реплики оппонента и пр. Школьник может оказать в ситуации постоянной смены ролей: вот на этом уроке от него ждут свободы рассуждений, а на другом – требуют только репродуктивной работы. Такое переключение достаточно затратно и в интеллектуальном, и в эмоциональном отношениях, при этом далеко не всегда приносит удовлетворение участникам образовательного процесса. К тому же, как показывает практика, часто форма дискуссии приводит к выяснению отношений между учащимися, которые еще не умеют отделять себя от роли дискурсанта («критика», «деструктора», «соглашателя» и др.). И это снова подводит нас к вопросу о необходимости формировать у учащихся дискуссионные умения и навыки.

Вышеназванные нюансы вовсе не означают, что в силу трудности их освоения имеет смысл отказаться от проведения учебных дискуссий. Действительно, психологи правы в том, что обсуждение может вывести зарождающийся конфликт в конструктивное русло. Но этому тоже нужно еще научиться.

Резюме

Необходимость учебного диалога в процессе обучения очевидна.

Живое слово, непосредственное общение, ответная реактивность, открытая эмоциональность, умелая коррекция течения беседы, познавательная мобильность, нацеленность на результат, а не только на процесс – все это и делает диалог искусством, которым (пусть и в разной степени) должен владеть каждый.

В итоге становится очевидным, что диалог-имитация используется как средство, и чаще всего применяется в рестриктивном педагогическом взаимодействии; диалог-рассуждение ближе к реструктивному (поддерживающему) взаимодействию; а диалог-познание более всех остальных видов приближен к терминальным (целевым) ценностям педагогической профессии.

Определим некоторые характеристики того или иного вида диалогического взаимодействия (табл. 4).

Виды диалогического взаимодействия в образовательном процессе

<i>Виды диалога</i>	<i>Субъекты</i>	<i>Методы</i>
Имитационный диалог	Учитель – субъект, Ученик – объект. <i>Моносубъектность</i>	Опрос, тестирование, репродуктивное обучение и т.д.
Диалог-обсуждение	Общение с равными: учитель – ученик – ученики – субъектами <i>Полисубъектность</i>	Беседа, дискуссия (диалог мнений, диалог голосов); сочинения и др.
Диалог-познание	Общение познающего и познаваемого: Я и Другой, Я в Другом, Я – Другой и т.д. <i>Трансубъектность</i>	Диалог мнений, внутренний диалог, диатриба, эссе и т.п.

При этом не стоит выделять один вид диалога по степени значимости для обучения, поскольку все они необходимы, что обусловлено разными целями, функциональной направленностью, задачами, стоящими перед участниками, мотивацией к познавательному развитию и саморазвитию.

Н.Е. Шуркова¹² настаивает на том, что коммуникативно компетентный преподаватель в ходе ведения диалога-обсуждения должен уметь:

- создавать пластический образ общения с аудиторией;
- апеллировать к мнению слушателей;
- уважать опыт, мнения, знания слушателей;
- рассматривать предмет в его разных ракурсах;
- соблюдать высокие этические нормы поведения.

В итоге, педагоги, учителя, использующие учебно-познавательные, коммуникативно-развивающие, социально-ориентационные функции диалога в образовательном процессе, отмечают следующее:

- диалогическое взаимодействие способствует воспитанию толерантной личности; такая форма познания привлекательна для всех субъектов в обучении; происходит активизация мыслительной деятельности; личность учится не только отстаивать свое мнение, но и слушать других и т.п.;
- диалоговое обучение развивает как личностные, так и групповые, социально-ориентированные качества: сплоченность, готовность к сотрудничеству, доверие, взаимоуважение и внимание друг к другу;

¹² См.: Шуркова Н.Е. Практикум по педагогической технологии. М.: Пед. об-во России, 1998. С. 170.

- диалог является универсальным методом обучения, поскольку может реализоваться на различных ступенях обучения с различными категориями обучающихся;

- систематически реализуемый диалог формирует пространство субъект-субъектного обучения, которое является основным ориентиром в гуманистически ориентированном образовательном процессе и т.д.

Но при организации диалогового взаимодействия на занятиях необходима адекватная помощь учителя, педагога. Не случайно Д.Н. Кавтарадзе подчеркивал, что «новая среда требует освоения адекватных ей типов мышления и поведения, благоприобретенных, а не интуитивных, – подчеркивает он. – Принято считать, что человек сам учится думать, однако сложным способам мышления люди специально учат друг друга»¹³. Собственно, эта фраза возвращает нас к названию данного параграфа – к диалоговому взаимодействию в обучении.

¹³ Кавтарадзе Д.Н. Обучение и игра. Введение в активные методы обучения. М.: Флинта, 1998. С. 64.

УЧЕБНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО: РЕАЛЬНОСТЬ И ВОЗМОЖНОСТИ

Любопытный факт, но в словарных и энциклопедических изданиях по психологии, философии (т. е. в смежных с педагогикой науках) термин «сотрудничество» не представлен. Видимо, это происходит потому, что в психологии исследуется совместная деятельность. Такие понятия, как «сотрудничество», «учебное сотрудничество», «коллективная совместная деятельность», «коллективное творческое дело» и т. п., имеют «хождение» именно в образовательной области. Однако при этом и педагогических словарей, обращающихся к «сотрудничеству», оказалось не так уж много.

В Словаре по социальной педагогике (2002) находим следующее: «Сотрудничество – взаимодействие на принципах взаимного уважения, на сформированном переживании свободного выбора дела и слова партнера и друга, роли и поручения. Полноправность обеих сторон в выборе путей»¹. Сам подход соответствует основной трактовке сотрудничества (как активной помощи друг другу в достижении результата, осуществляющейся одновременно или последовательно для взаимодействующих сторон), однако определение носит обобщенный характер, не раскрывающий специфику образовательного процесса. Несмотря на позитивную установку, организация отношений сотрудничества в регламентированном учебном процессе затруднена (свободный выбор дела и слова, полноправность сторон в выборе), в то время как воспитательная область в этом отношении оказывается более продуктивной для реализации деятельности в рамках сотрудничества.

Педагогический словарь специфику процесса обучения отражает в большей степени: «Сотрудничество в обучении – совместная, взаимосвязанная деятельность учащихся и учителей, построенная на демократических принципах, ориентированных на достижение осознаваемых, личностно значимых целей как учениками, так и учителями»² [5, с. 138]. Здесь четко названы субъекты деятельности, выделены некоторые черты сотрудничества (общая цель, взаимосвязанная деятельность). Но апелляция к демократическим принципам деятельности все же не дает точного представления о том, что являет собой сотрудничество, в чем его отличие от других типов совместной работы.

В таком случае возникает необходимость обратиться к характеристике сотрудничества и уточнить его возможности в учебном и воспитательном процессе. Анализ работ психологов и педагогов: А. Л. Журавлева,

¹ Словарь по социальной педагогике /Авт.-сост. Л.В. Мардахаев. М.: Изд. центр «Академия», 2002. С. 273.

² Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь. – М.: Изд. центр «Академия», 2001. С. 138.

И. М. Дьяченко, Л. А. Кандыбовича, А. В. Мудрика, М. И. Рожкова и Л. В. Байбородовой, Л. И. Уманского, Г. А. Цукерман, Н. И. Шевандрина и др. – позволил выделить следующие признаки данного типа взаимодействия.

Соприсутствие участников деятельности во времени и пространстве. Этот признак не вызывает разночтений: педагог и воспитанники всегда объединены пространством и временем непосредственного общения на каком-либо уроке, воспитательном мероприятии и пр. Правда, стоит учитывать, что при наличии современных технологий далеко не всегда возникает необходимость в физическом со-присутствии участников деятельности.

Наличие единой цели и общей для всех участников мотивации. Вот здесь начинаются некоторые расхождения применительно к воспитательной и учебной сферам. Педагог всегда имеет тактическую (проведение конкретного дела, урока) и стратегическую цели (вписанность данного мероприятия в систему, перспективу образовательного процесса), в то время как действия школьника носят сиюминутный характер, где порой превалирует настроение, а не отношения «зависимой ответственности». К тому же цели расходятся и по своей направленности: учитель стремится передать знания, опыт, но ученик далеко не всегда готов «принять» данную информацию, отсюда возникают конфликты процесса и результата обучения. Ситуация совместной деятельности в воспитательной сфере в этом смысле оказывается более свободной, поскольку имеет больший «допуск» в добровольном присоединении участников совместной деятельности.

Наличие органов организации и руководства (имеется в виду делегирование полномочий, или разукрупнение процесса управления). И в этом пункте приоритет оказывается за воспитательной сферой, поскольку в ней накоплен богатый опыт формирования детских органов самоуправления – учкомов, «советов дела» и пр., осуществляющих часть функций управления. Не случайно в тех школьных коллективах, где реализовывалось ученическое самоуправление (а точнее, со-управление), результаты и воспитания, и обучения были более значимыми (опыт работы Ф. Ф. Брюховецкого, И. П. Иванова, В. А. Караковского, А. С. Макаренко, Л. И. Новиковой, В. Д. Семенова и др.), нежели в школах с авторитарной системой руководства.

В учебном процессе организация дополнительного звена управления между учителем и учащимися – консультанты из числа учащихся, система учебной взаимопомощи и пр. – не всегда оказывается эффективной в рамках классно-урочной системы обучения. Стоит учитывать, что степень ответственности у школьников разнится в зависимости от возраста, темперамента, характера и пр., что требует от педагога систематического стимулирующего контроля за организацией деятельности своих консультантов. Кроме того, педагог часто делегирует своим помощникам в основном контролирующие и организующие функции, что часто приводит к формированию напряженности в межличностных отношениях учащихся. Без этого вполне возможны срывы отдельных аспектов всего мероприятия, что в итоге не способствует формированию группы как коллектива.

Разделение процесса деятельности между участниками и согласованность индивидуальных операций участников для получения конечного продукта, т. е. оптимальное совмещение функционально-ролевых ожиданий – «представлений членов группы о том, что именно, с кем и в какой последовательности должен каждый делать при реализации общей для всех задачи. Высший уровень, характерный только для группы высокого уровня социально-психологического развития, находит свое отражение в предметно-целевом и ценностно-ориентационном единстве, коллективистской идентификации, адекватности возложения и принятия ответственности за успехи и неудачи друг друга, во взаимной референтности членов группы»³.

Что касается воспитательной области, то в ней данное условие может оказаться более чем продуктивным. При правильной постановке (например, методика коллективных творческих дел) согласованность формирует в школьниках чувство коллективизма, ответственности за свой участок работы, если соблюдается принцип «ролевого обмена». И если вчера ученик входил в «совет дела», т. е. был среди организаторов, то в следующий раз он должен стать участником-исполнителем; тогда, снова оказавшись среди организаторов, он будет более точно и осознанно определять для других исполнителей задания, учитывая объем работы, соотносимость с временем исполнения, совместимость задания с индивидуальными качествами и т.д.

В учении же процесс деятельности имеет более фиксированное распределение ролей: один учит, другой учится; для того чтобы изменить структуру этих взаимодействий, нужно изменить привычную систему обучения. К тому же в учебной деятельности часто приходится иметь дело с *квази-согласованностью*: учитель *должен обучить* новым знаниям, умениям, а ученик *должен доработать и отработать* полученную информацию, что является условием продуктивного продвижения в познавательном процессе. В реальности же многие учащиеся не выполняют свои «индивидуальные операции»: «не смог», «не успел», «забыл» и пр. Учитель, устав от оправданий и не имея возможности в силу ограниченности учебного времени ориентироваться на двух-трех учащихся, все равно начинает изучение нового материала. Но согласованности в совместных действиях не наблюдается.

Получение единого конечного результата (продукта) совместной деятельности. Здесь необходимо различать результат ближайший (конкретный урок, общий праздник, педагогический проект) и отдаленный. Предположим, общая оценка итогового результата конкретного мероприятия может быть проанализирована по традиционным вопросам: что сделано? как сделано? достигнута ли поставленная цель? каков вклад каждого участника? что можно рекомендовать как позитивный опыт? что требует доработки в ближайшее время? и т. д.

Но каков «конечный продукт» самого образовательного процесса: сумма знаний? аттестат зрелости? уровень культуры? степень подготовленности

³ Социальная психология. Словарь / Под ред. М. Ю. Кондратьева // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь: В 6 т. М.: ПЭРСЭ, 2005. С. 144.

к жизнедеятельности в социуме? Такая множественность вариантов ответов затрудняет объективную оценку «продукта» образовательного процесса; потому-то ее сводят чаще всего к количественным показателям – учебным отметкам за знания учащихся, что, по сути, является только составной частью результата совместной деятельности педагога и учащегося.

В воспитательной области понятие «результат» оказывается еще более неопределенным. С чем должен покинуть школу вчерашний выпускник: с определенным мировоззрением? активной жизненной установкой? определенными чертами характера? Стремясь подвести базу под результат воспитательной работы, педагоги рисуют «образ нашего выпускника» как некий прогностический результат образовательной деятельности. Очевидно, что педагогический коллектив старается собрать в этом образе лучшие черты: доброжелательность, открытость, правдивость, высокий уровень знаний, умение добиваться поставленной цели и т. д. Но предположим, что выпускник обладает меланхолическим темпераментом, или излишне мечтателен, или страдает комплексом неполноценности (что характерно для старшего подросткового возраста), или испытывает в данный момент трудности семейного, учебного характера и т. д. В любой из этих ситуаций он не соответствует предписанной школьной модели. Но тогда не напоминает ли этот подход прокрустово ложе, требующее, если в этот стандарт не вписывается индивидуальность, или «усекновения», или принудительной «растяжки»?

И наконец: одинаково ли понимается и принимается всеми участниками образовательного процесса «конечный продукт»? Ведь для школы результаты выпускных экзаменов подводят итоговую черту, а для выпускника школы – это стартовая ситуация...

Возникновение в процессе деятельности межличностных отношений. Стоит подробнее остановиться на формулировке данного признака. Априори предполагается, что межличностные отношения будут иметь позитивный, конструктивный характер, т. е. их отличают «взаимная симпатия, уважение, уверенность в благоприятном исходе будущих контактов»⁴. И тогда критерием межличностных отношений, способствующих продуктивному сотрудничеству, становится «высокая удовлетворенность партнеров результатом и, главное, процессом взаимодействия, когда каждый из них оказался на высоте требований другого и не требуется специальных усилий для установления взаимопонимания»⁵.

Но насколько это осуществимо в образовательной сфере? Да, в отношениях делового сотрудничества цель и результат деятельности представляются приоритетными, а межличностные отношения – вторичными, т. е. фоном для совместной деятельности. Что же касается школьного обучения, то позитивный или негативный характер межличностных отношений является во многом приоритетным фактором, ничуть не менее значимым, чем организа-

⁴ Социальная психология. Словарь / Под ред. М. Ю. Кондратьева // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь: В 6 т. М.: ПЭРСЭ, 2005. С. 144.

⁵ Там же.

ция системы обучения, содержание школьной программы, материальная обеспеченность образовательного процесса, кадровый подбор и т. д.

Сложность формирования межличностных отношений в педагогическом процессе объясняется объективными и субъективными причинами: продолжающийся процесс формирования моральных и нравственных качеств у детей и подростков, доминирование у них эмоциональной сферы, импульсивности, инфантильности (вследствие процессов физиологического развития, полового созревания, переживания подросткового кризиса и пр.), некорректность оценок, допускаемая учителями, сложившиеся отношения между конкретными педагогом и учащимся и т. д. Все это в совокупности приводит к тому, что межличностные отношения между педагогами и воспитанниками оказываются совершенно разнообразными: не только конструктивными и реструктивными, но и рестриктивными, и даже деструктивными. Но ответственность за характер и содержание отношений в образовательном процессе несет, прежде всего, педагог в силу профессиональных обязанностей, имеющегося жизненного опыта, иерархического положения по отношению к учащемуся и т. д. (Не случайно в последнее время педагогическая конфликтология стала такой востребованной в подготовке будущего педагога.)

Говоря же о формировании межличностных отношений как о признаке сотрудничества, нужно иметь в виду, что речь идет именно о развивающихся – поддерживающих и конструктивных – взаимодействиях между педагогом и воспитанником.

Итак, ориентируясь на характерные признаки сотрудничества, подытожим, что воспитательная область действительно обладает большими возможностями для воплощения данного типа совместной деятельности субъектов в образовательном процессе.

История отечественной педагогики содержит показательные примеры развития отношений сотрудничества именно в воспитательном процессе.

Так, на рубеже XIX–XX вв. в России начали создаваться инновационные для того времени воспитательные объединения – детские летние колонии. Инициатором таких социальных новообразований стали Е. Н Орлова, семья Терновских, московский Кружок устроителей детских летних колоний (к 1912 г. было создано 729 колоний), С. А. Рачинский, С. Т. Шацкий («Сетлемент», колония «Бодрая жизнь») и др. Главными принципами создания общей атмосферы совместной жизни у С. Т. Шацкого стали самоуправление, самообслуживание. Главным органом управления было общее собрание, где обсуждались дела колонии, давалась оценка работы дежурных, объявлялся бойкот сквернословия и т. д. Таким образом, каждый колонист чувствовал свою включенность в общее дело, осознавал свои права в коллективе и обязанности перед коллективом.

Несмотря на существующие различия «детских домов», колоний, «новых школ» и пр., можно выделить то общее, что создавало атмосферу сотрудничества этих образовательных учреждений: соучастие в организации и жизнедеятельности колоний педагогов, детей, родителей; объединение учебного и воспитательного начал (при этом часто образовательные программы

создавались исходя из потребностей детей); опора на общественно полезный, производительный труд (который становился формой совместной деятельности, требующей обязательных ежедневных усилий каждого члена общества).

Наиболее яркий пример реализации принципов педагогического сотрудничества уже после революции 1917 г. мы находим у А. С. Макаренко, чья педагогическая концепция воспитания в коллективе и через коллектив воплощалась через организацию самоуправления, развитие общественной активности, формирование института командиров, сводных отрядов, дежурств, систему внутриколлективных зависимостей. Как мы видим, наличествуют практически все основные признаки сотрудничества.

Опыт и технология коммунарской методики распространялись через пионерские лагеря всероссийского значения – «Артек» (позже и «Орленок»), через художественную литературу – «Тимур и его команда» А. Гайдара и др.

Во второй половине XX в. коммунарская методика стала ведущей в организации воспитательной деятельности детей и подростков. Разработанная в 60-е гг. И. П. Ивановым и др. педагогами, методика включала следующие основные направления: предварительная работа воспитателей, коллективное планирование, коллективная подготовка дела, проведение мероприятия, коллективное подведение итогов (обсуждение и оценка результатов). В процессе такой целенаправленной и цикличной работы, по утверждению И. П. Иванова, не только достигались определенные результаты деятельности, но и менялись отношения между субъектами воспитательной деятельности:

«На первом этапе каждого цикла основным звеном воспитательного процесса является *самовоспитание* (взаимное и личное) *самих воспитателей*. Это время подготовки воспитательского коллектива к решению новых задач. Второй этап имеет своей основой единство двух звеньев: самовоспитания воспитателей (продолжается и углубляется!) и *воспитание воспитателями воспитанников*. <...> На третьем этапе основу воспитательного процесса составляет единство трех звеньев: самовоспитания воспитателей, воспитание воспитателями воспитанников и *самовоспитание* (взаимное и личное) *воспитанников*. Этот этап осуществляется на нескольких стадиях каждого тематического периода – коллективного планирования, подготовки к общему творческому делу, празднику, их проведения. На стадии коллективного подведения итогов начинается четвертый, завершающий этап каждого цикла, на котором развитие всех указанных выше звеньев обогащается развертыванием товарищеской требовательности ко всем членам воспитательного коллектива, что и составляет суть последней стадии каждого периода – стадии «ближайшего последствия». Возникает необходимость выдвижения и решения новых воспитательных задач. Начинается новый цикл воспитательного процесса»⁶.

⁶ Иванов И. П. Воспитывать коллективистов // Педагогический поиск. М.: Педагогика, 1987. С. 437–438

В итоге основные положения коммунарской методики сводились к следующему: создание коллектива на основе привлекательных для детей идеалов; организация социально значимой и интересной для всех деятельности; построение самоуправления ученического коллектива на принципах сменяемости организаторов с целью включения в активную работу всех воспитанников, особые отношения в коллективе, проникнутые заботой о каждом ребенке и взрослом. И вновь – без всякой натяжки – обнаруживается явная связь названных положений с основными признаками сотрудничества.

Но, как известно, учение и воспитание составляют единство образовательного процесса, потому совершенно закономерны поиски продуктивной методики совместной деятельности, объединяющей учащихся в работе на уроках. Сравнительный анализ работ М. Д. Виноградовой, В. К. Дьяченко, Х. Й. Лийметса, И. Б. Первина, В. А. Сидоренкова и др. позволил выявить основные признаки учебной коллективной деятельности, которые вполне соотносимы с характерными чертами сотрудничества как типа взаимодействия: наличие общей цели; разделение труда, функций и обязанностей; сотрудничество и взаимопомощь как необходимые условия достижения общей цели; привлечение участников работы к контролю, учету, т. е. к управлению; гармонизация интересов общества, коллектива и личности.

В последней четверти XX в. проблема учебного сотрудничества активно разрабатывалась в двух направлениях: реализация коллективной (Ю. К. Бабанский, Х.Й. Лийметс, М.Н. Скаткин и др.), или коллективно-взаимобязывающей деятельности (Б. Т. Лихачев), и организация групповой, или индивидуально-парной работы (К.Н. Волков, В.К. Дьяченко, Г.А. Цукерман, И.М. Чередов и др.).

Общая характеристика *коллективной учебной деятельности*, представленная Г.К. Селевко как «коллективный способ обучения (КСО)», отмечена следующими характеристиками:

- по уровню применения – *общепедагогическая*;
- по основному фактору развития – *социогенная*;
- по организационной форме – *альтернативная классно-урочной форме*;
- по подходу к ребенку – *сотрудничество*;
- по преобладающему методу – *диалогическая, объяснительно-иллюстративная*;
- по категории обучаемых – *массовая*⁷.

Согласно классификации форм организации совместной деятельности, разработанной Л. И. Уманским⁸, в такой коллективной деятельности реализуются *совместно-индивидуальная* форма, участники которой объединены пространством и временем общей работы, при этом каждый трудится самостоятельно, и *совместно-последовательная*, где участники связаны распределением обязанностей в процессе деятельности, или, проще говоря, резуль-

⁷ Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. М.: Народное образование, 1998. С. 102.

⁸ Уманский Л. И. Психология организаторской деятельности школьников. М.: Просвещение, 1980. С. 131.

тат деятельности одного человека (или группы) является основанием для работы следующего участника (или группы).

Другое направление, исследующее возможности учебного сотрудничества, опиралось на организацию деятельности школьников в малых группах. Групповая работа понимается здесь как «форма организации учебно-познавательной деятельности на уроке, предполагающая функционирование малых групп, работающих как над общими, так и над специфическими заданиями педагога»⁹. По классификации форм организации совместной деятельности Л. И. Уманского, в групповой учебной работе реализуются прежде всего *совместно-последовательная* и *совместно-взаимодействующая* формы, участники которых связаны не фрагментарно, но всем процессом деятельности – целью, процессом и результатом.

Идея обращения к групповой работе учащихся была обусловлена стремлением педагогов и психологов преодолеть недостатки «педагогики воздействий» и «построить учебный процесс так, чтобы на некоторых его этапах дети контактировали не только непосредственно с учителем, но и друг с другом, чтобы педагогическое воздействие оказалось не прямым, а косвенным, чтобы поставить школьника в такую ситуацию, при которой он овладевал бы знаниями не ради родителей или учителей, не из страха наказаний, а с интересом, увлеченно»¹⁰.

Такая постановка проблемы совместной учебной деятельности еще далека от методики (технологии) сотрудничества в учебном процессе: обговариваются только «некоторые этапы» занятия, кроме того, изменяется, но не исчезает факт «педагогического воздействия», при отсутствии цели учебной деятельности («научить школьников учиться») характеризуется процесс – «с интересом и увлеченно». Однако эта констатация обозначила формирующуюся тенденцию развития нового направления в педагогической практике – обучение через сотрудничество субъектов образовательного процесса.

Если попробовать найти ключевое слово, в котором бы отражалась сущность сотрудничества, то, скорее всего, им стало бы слово «взаимосодействие», точнее – Взаимо-Со-Действие. В слове подчеркивается ориентация участников познавательной деятельности на взаимность, встречность их намерений, совокупную зависимость, поддержку друг друга; особо выделяется смысл *собирательности*, *совместности*, дается установка на некую социальную общность, коллегиальность, *со-бытийность* происходящего; все это усиливает эффект со-трудничества, со-творчества, заостряется внимание на усилиях, преодолении, включении конкретных действий индивида, группы в процесс и результат общей деятельности.

Все части этого слова имеют равное значение для отражения сути сотрудничества – зрительно эту равнозначность можно передать следующим образом: *Взаимо+Со+Действие*.

⁹ Словарь-справочник по педагогике / Авт.-составитель В. А. Мижериков; Под общ. ред. П. И. Пидкасистого. М.: ТЦ «Сфера», 2004. С. 67.

¹⁰ Волков Н. И. Организация учебной деятельности в малых группах. / Педагогическая психология: Хрестоматия / Сост.: В. Н. Карандышев, Н. В. Носова, О. Н. Щепелина. СПб.: Питер, 2006.

За рубежом широко распространены подобные формы обучения, основанные на эффектах групповой психотехники: группы ТЦВ (темоцентрированного взаимодействия), гештальт-группы, группы встреч, телесной терапии, арт-терапии, психодрамы и др. Как в психокоррекционной группе, так и в группе интерактивного обучения должны осуществляться две основные функции, необходимые для успешной деятельности в группе:

- *решение поставленных задач* (учебных, познавательных и пр.);
- *оказание поддержки* (эмоциональной, социальной и пр.) *членам группы* в ходе совместной работы¹¹.

Таблица 5

Факторы успешного сотрудничества в группе

<i>Компоненты деятельности</i>	<i>Функции, ведущие к успешному сотрудничеству</i>	
	<i>решение задач</i>	<i>оказание поддержки</i>
Роли членов группы	Инициатор, разработчик, координатор, контролер, оценщик, интерпретатор	Вдохновитель, гармонизатор, организатор общения, доброжелательный слушатель
Действия	Внесение, принятие предложений, сведений, мнений, их обработка	Поддержка начинаний, побуждение к высказываниям, принятие чужих идей
Результат	Мобилизация всех членов на поиск и достижение поставленной перед группой цели	Укрепление взаимной приязни членов группы и их сплоченности, что облегчает достижение групповой цели

Учебно-познавательное взаимодействие в интерактивной технологии будет результативным и эффективным в том случае, если оно реализует обе функции в равной степени, не отдавая явного преимущества той или другой. Однако в традиционной системе обучения учитель нацелен в основном на решение учебной задачи. Такая установка оправдана при традиционном (передаточном) способе обучения, поскольку классно-урочная система обучения более привычна и методически отработана. В обучении, основанном на сотрудничестве, изменяется направленность действий членов группы, корректируются роли, уточняется система оценки результата совместной деятельности.

¹¹ Рудестам К. Р. Групповая психотерапия. СПб.: Питер Ком, 1998. С. 29.

Таблица 6

Особенности индивидуальной и групповой форм обучения

Формы	Этапы учебно-познавательной деятельности		
	Постановка проблемы	Поиск решения	Проверка решения
ИНДИВИДУАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ	+		
	В осознании проблемности развивается инициативность и самостоятельность мышления	Индивидуальный темп, укрепление своеобразия самосозревания мысли; возможна своевременная помощь педагога	Формирование кропотливости, рефлексивности по отношению к выполненной работе; благодаря педагогическому контролю быстрое исправление ошибок
	–		
	В случае психологического «ступора» перед необходимостью осознания и решения проблемы ожидание стимула к работе со стороны учителя, взрослых и др.	Возможна концентрация на одном варианте или ходе решения учебной задачи;	Субъективизм в оценке проделанной работы; принятие безальтернативного решения как верного; педагогический контроль чреват снятием ответственности за самостоятельность решения учебной задачи.
ОБУЧЕНИЕ В ГРУППЕ	–		
	Существует возможность занять пассивную, выжидательную позицию за счет других, более активных учащихся	Нехватка времени на индивидуальное «созревание решения»; верное решение не всегда может быть обосновано, если альтернативную точку зрения отстаивает доминантная личность	Индивидуальное несогласие с общей оценкой за групповую работу; подмена деловых отношений эмоциональной неудовлетворенностью; групповой субъективизм в оценке качества своей работы в сравнении с другими
	+		
	Групповое обсуждение служит «спусковым механизмом» интенсивной мыслительной деятельности, стимулирует мотивацию к учению, креативность в осознании познавательной проблемы даже у пассивных учащихся	Предлагается большее количество вариантов решения, повышается аргументированность выбранной точки зрения; в процесс обсуждения и доказательства эмоционально и/или интеллектуально включается большее количество участников; развиваются отношения взаимоподдержки	Сравнительное сопоставление формирует принятие множественности вариантов решения проблемы («открытость знаниям»); развитие критического мышления в оценке работы своей и других групп; повышает объективизм в оценке конечного продукта

В 90-х гг. прошлого века Д. Джонсон, Р. Джонсон, Э. Джонсон-Холубек дали следующее определение учебному сотрудничеству: «Кооперация (сотрудничество) – это совместная работа нескольких человек, направленная на

достижение общих целей. Работая в коллективе, человек должен думать не только о собственном благе, но и благе тех, кто трудится рядом с ним. Обучение в сотрудничестве предполагает объединение учащихся в небольшие группы для того, чтобы, работая вместе, бок о бок, они достигали больших успехов, чем при индивидуальном обучении»¹².

В связи с этим имеет смысл сравнить положительные и отрицательные стороны индивидуальной и групповой форм обучения (табл. 6).

В итоге стоит отметить, что и в групповой, и в индивидуальной работе есть позитивные и негативные моменты. Кроме перечисленных можно добавить насыщенность атмосферы общения и взаимодействия в совместной деятельности благодаря соединению различных личностных и интеллектуальных потенциалов (при уже наработанных соответствующих навыках); оптимизация времени сбора и переработки необходимой информации; распределение обязанностей между членами группы и т. д. К тому же групповая форма учебной деятельности опирается на ведущий вид деятельности в подростковом возрасте – общение, и в этом еще один несомненный аргумент в ее пользу. И. А. Зимняя утверждает, что «по сравнению с индивидуальной работой по схеме «учитель–ученик» внутригрупповое сотрудничество в решении тех же задач повышает его эффективность не менее чем на 10 %»¹³.

Почему же групповая форма работы при всей ее продуктивности не внедряется повсеместно в учебный процесс школы? Для того чтобы эта форма обучения стала закономерным явлением, необходимо, считают специалисты, чтобы сотрудничество как познавательная форма организации учебного процесса занимала не менее 60–80 % учебного времени; использовалась как для учебно-познавательной, так и для других видов деятельности; основывалась на разумной рефлексии и т. д.

Но учебная область отличается от воспитательной, и эти отличия, имеющие характер регламентаций и предписаний, во многом затрудняют реализацию полноценного учебного сотрудничества. К ним относятся:

- конкретика учебных целей и задач, которые обязательно должны быть решены во время занятия, причем эти решения должны соответствовать прогнозируемому педагогом (в соответствии с учебной программой) результату;
- жесткое ограничение времени урока, тогда как процесс «совместного думанья», «поиска общего решения» часто требует заметно большего времени;
- заорганизованное пространство (постановка парт, привычная «посадка» учащихся в затылок друг другу), препятствующее свободному общению;
- преимущественная опора учителя на так называемых сильных учащихся, в продуктивной деятельности которых педагог уверен, поэтому предпочитает назначать их ответственными за работу группы, однако это нарушает необходимое условие сменяемости ведущих;

¹² Джонсон Д., Джонсон Р., Джонсон-Холубек Э. Методы обучения. Обучение в сотрудничестве. – СПб.: Экономическая школа, 2001. С. 15.

¹³ Уваров А. Ю. Кооперация в обучении: групповая работа. М.: МИРОС, 2001. С. 409.

– ориентация учебных планов и программ, методического оснащения занятий на традиционную (индивидуально-совместную, классно-урочную) систему обучения и т. д.;

– неразработанность системы оценки при организации в учебном процессе групповой работы учащихся (стоит особо подчеркнуть, что повсеместно применяемые тесты в качестве формы контроля ориентированы на выявление индивидуального уровня знаний, умений);

– замещение в оценочной системе критериев готовности к общению, взаимодействию показателями индивидуального уровня знаний в предметной области;

– недостаточность соответствующей психолого-педагогической и технологической подготовки педагогических кадров и т.д.

Одно лишь перечисление условий, затрудняющих учебное сотрудничество, объясняет, почему на данный момент эта форма обучения все еще остается феноменом в организации обучения.

Изучая феномен групповой работы, В. В. Рубцов отмечает: «На смену представлению об обучении как естественном и индивидуальном процессе, т. е. разделяющем участников учебной ситуации на того, кто учит, и того, кто учится, вырабатывается представление об обучении как процессе содействия и совместной деятельности, причем главным механизмом этого процесса, делающим его культурным и социально детерминированным, является опосредование собственно познавательных актов способами взаимодействия самих участников. На первый план в этом случае выступает проблема не только «чему учить», но и «как учить», т. е. проблема организации эффективных совместных действий»¹⁴.

Таким образом, мы подошли к важнейшему вопросу: как учить? Для того чтобы групповой работе на уроке из учебных «феноменов» перейти в разряд привычных форм организации учебного процесса, обратимся к россыпи методических находок, которые постепенно, но неуклонно способствуют формированию системы обучения, основанной на отношениях сотрудничества субъектов познания.

Анализ работ зарубежных и отечественных педагогов и психологов (В. Букатов, Д. Джонсон, Р. Джонсон, Э. Джонсон-Холубек, Е. В. Коротаева, Д. Г. Левитес, Т. С. Панина и Л. Н. Вавилова, К. Рудестам, А. Ю. Уваров, К. Фопель, Р. Ш. Царева, Г. А. Цукерман и др.) позволяет выделить характерные черты (по А.Ю. Уварову – «принципы») учебного сотрудничества:

позитивное взаимодействие между членами группы, которое «возникает лишь тогда, когда они осознают зависимость друг от друга и что залогом успеха одного является успех всех членов. Если один терпит неудачу, та же участь постигает и остальных. Таким образом к учащимся приходит понимание того, что усилия каждого полезны не только лично ему, но и другим членам коллектива»¹⁵;

¹⁴ Рубцов В. В. Совместная учебная деятельность: социальные взаимодействия в контексте проблемы соотношения социальных взаимодействий и обучение // Вопросы психологии. 1998. № 5. С. 52.

¹⁵ Джонсон Д., Джонсон Р., Джонсон-Холубек Э. Указ. соч. С. 18.

индивидуальная и коллективная ответственность: «группа несет ответственность за достижение поставленной цели, и каждый член группы отвечает за свою часть работы, а это значит, что никто не имеет никаких шансов «проехаться за чужой счет»... когда оценивается вклад каждого в общую работу и когда группе становятся известны ее результаты, тогда-то и важно понять, кто из исполнителей нуждается в помощи и поддержке»¹⁶;

стимулирование тесного общения учащихся друг с другом, т. е. «члены группы объясняют друг другу разные подходы к решению стоящей перед ними задачи, обсуждают основные положения изучаемого материала, обучают друг друга и сообща устанавливают связи между новой темой и изученным ранее. Именно благодаря такому общению, таким контактам у членов группы возникает чувство ответственности друг за друга и за достижение общей цели»¹⁷;

формирование у участников группового обучения навыков групповой работы, поскольку «умению быть лидером, принимать решения, брать на себя ответственность, улаживать конфликты и общаться с другими людьми нужно учить так же серьезно и целенаправленно, как и любой академической дисциплине»¹⁸;

систематическая рефлексия как способ осмысления, коррекции сделанного и прогноз предстоящей общей работы, поскольку «рефлексия позволяет учиться на своем опыте. Опыт, который не был проанализирован и использован для улучшения будущей работы, бесполезен. Допущенные ошибки не страшны, если их учитывают и исправляют. Рефлексия помогает обратить внимание на те навыки групповой работы, которые следует совершенствовать»¹⁹.

Перечисленные черты (принципы) явно соотносятся с характеристиками сотрудничества, при этом здесь отражена специфика области применения их.

Еще в середине XX в. Курт Левин, начиная разрабатывать «теорию поля», выдвинул предположение о том, что «...обычно легче изменить индивидов, собранных в группу, чем изменить любого из них по отдельности»²⁰.

В этом и заключается важнейшая особенность обучения в сотрудничестве: процесс научения происходит в групповой совместной деятельности. Группа по отношению к каждому ее члену оказывается микрокосмосом (обществом в миниатюре), отражающим весь внешний мир. Смысл групповой работы состоит в том, чтобы приобретаемый в специально созданной среде опыт (знания, умения) человек смог перенести во внешний мир и успешно использовать его. Однако для организаторов интерактивного обучения помимо чисто учебных целей важно, чтобы в процессе происходящих в группе

¹⁶ Там же, с. 18.

¹⁷ Там же, с. 19.

¹⁸ Там же, с. 20.

¹⁹ Уваров А. Ю. Указ соч. С. 42.

²⁰ Рудестам К. Р. Групповая психотерапия. СПб.: Питер Ком, 1998. С. 15.

взаимодействий осознавалась ценность других людей и формировалась потребность в общении с ними, в их поддержке.

Резюме

Каковы возможные результаты реализации учебного сотрудничества?

Для учащегося: расширение и укрепление мотивации к совместной деятельности; осознание себя членом сообщества с соответствующими правами и обязанностями; формирование индивидуального стиля в процессе межличностного взаимодействия; развитие личностной рефлексии; становление себя как субъекта учебной (и иной) деятельности; активное формирование Я-концепции.

Для микрогруппы учеников: развитие отношений взаимозависимости и поддержки членов группы; осознание и принятие полиролевой основы межличностных отношений; формирование стиля работы микрогруппы через поиск согласованных взаимодействий между учащимися; осознание взаимобусловленности индивидуальной и групповой рефлексии по поводу процесса и результата деятельности; выработка единства мнений, логик в микро(группе) и макроколлективе (классе).

Для всего ученического класса: оптимизация учебно-познавательной атмосферы в классе; формирование навыков сотрудничества в учебной деятельности и за ее пределами; развитие индивидуальной и коллективной ответственности за процесс и результат учебной и внеучебной деятельности; развитие умений оптимального взаимодействия в проблемных и конфликтных ситуациях; выработка системы оценок, групповой рефлексии, закрепляющих эффекты сотрудничества в межличностных отношениях; формирование ценностно-ориентационного единства коллектива класса.

Для учителя, педагога: амплификация всех основных составляющих профессиональной компетентности педагога: знаниевой, деятельностной, ценностно-ориентационной; осознание себя и своих учащихся как значимых субъектов учебной (и иной) деятельности; совершенствование личностной и профессионально-педагогической рефлексии; трансформация индивидуального стиля педагогической деятельности в метатехнологию обучения; позитивное развитие Я-концепции педагога, понимаемой как устойчивая система представлений индивида о самом себе, установки по отношению к себе и другим людям; предпосылки и следствия социального взаимодействия.

Подводя итог, отметим, что необходимость и возможность внедрения сотрудничества в учебный процесс учебного сотрудничества в школьный процесс обусловлены ожиданиями не только на субъективном, но и объективном уровне. Это явственно следует из нового Федерального государственного образовательного стандарта, где к результатам обучения и воспитания школьников отнесены и следующие:

- развитие навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях;

- формирование уважительного отношения к иному мнению, истории и культуре других народов;
- овладение начальными навыками адаптации в динамично изменяющемся и развивающемся мире;
- развитие самостоятельности и личной ответственности за свои поступки, в том числе в информационной деятельности, на основе представлений о нравственных нормах, социальной справедливости и свободе

Совершенно очевидно, что именно совместная учебная деятельность школьников, обучение в режиме сотрудничества отвечают данной установке в большей степени, нежели традиционная классно-урочная система.

ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ТЕХНОЛОГИЯ УЧЕБНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Часто такие термины, как «коллективная» или «совместная учебная деятельность», «групповая работа», «технология интерактивного обучения», «сотрудничество в учебном процессе», используются рядоположенно, практически в качестве синонимов. Однако при более детальном рассмотрении оказывается, что коллективная и групповая учебная работа являются разными формами организации обучения, а эпизодическое внедрение групповых или интерактивных методов еще не делает их технологией. Поэтому есть смысл обратиться к технологическим аспектам учебного сотрудничества.

Педагогическая технология обычно имеет надпредметный характер: технологические подходы развивающего обучения или групповой деятельности, компьютерные варианты обработки информации, тестирование и пр. могут быть реализованы в рамках любого учебного предмета, вне зависимости от содержания (частные методики более конкретны: методика работы с картой, методика проведения лабораторной работы, методика решения задач с двумя неизвестными и пр.). Кроме того, технология всегда ориентирована на взаимодействие: «Функционирование технологии предусматривает взаимосвязанную деятельность учителя и учащихся на договорной основе с учетом принципов индивидуализации и дифференциации, оптимальную реализацию человеческих и технических возможностей, использование диалога, общения» (В. В. Пикан). При этом технология должна быть осмыслена как в широком – теоретическом, концептуальном – понимании, так и в более узком – практическом, дающем конкретные рекомендации к внедрению данного способа организации обучения.

Но прежде чем двигаться далее необходимо уточнить смысловое значение ключевого определения – «интерактивный».

Понятие *интеракции* заимствовано из социологического научного направления – символического интеракционизма (Г. Блумберг, Дж. Г. Мид, Р. Сирс и др.), суть которого, согласно Н. Смелзеру, «состоит в том, что взаимодействие между людьми рассматривается как непрерывный диалог, в процессе которого они наблюдают, осмысливают намерения друг друга и реагируют на них»¹.

¹ Смелзер Н. Социология. – М., 1994. С. 137.

Интерактивность, понимаемая как непосредственный диалог, обретает в наши дни особое значение, связанное с высоким уровнем развития техники. Интерактивными сегодня называют специальные средства и устройства, которые обеспечивают непрерывное диалоговое взаимодействие пользователя с компьютером². Правда, стоит отметить, что многими педагогами интерактивное обучение чаще всего понимается только как обучение при помощи компьютера. Такой подход сужает саму идею интерактивного обучения – обучения в диалоге, поскольку оставляет за рамками взаимодействие с одушевленными собеседниками, общаться с коими сложнее, нежели с диалоговым окном. Но именно интерактивное обучение в совокупности его возможностей способствует формированию и развитию у обучающихся коммуникативных качеств. «Учебный процесс, – отмечает В.И. Кудашов, – должен строиться так, чтобы способствовать сознательному соучастию осваивающей его личности в воспроизводстве его содержания в процессе образования»³. Понятие «сознательное соучастие» очень точно определяет позиции субъектов в режиме интерактивного обучения.

Наиболее продуктивной формой развития коммуникативных качеств учащихся является технология интерактивного обучения (ТИО), т.е. обучение, погруженное в общение; при этом «погруженное» не означает «замещенное» (вытесняемое) общением. Такое обучение сохраняет конечную цель и основное содержание образовательного процесса, но видоизменяет формы: транслирующие (односторонние) на диалоговые, т.е. основанные на взаимодействии, взаимопомощи и взаимответственности.

Охарактеризуем занятие в режиме технологии интерактивного обучения.

В самом обобщенном виде занятие можно подразделить на 4 основных этапа (табл. 7): подготовительный; интраактивное общение (работа в микрогруппе); интерактивное общение (межгрупповая работа); рефлексивный.

Начинать подготовку к интерактивному занятию необходимо с трансформации учебного пространства, т.е. сделать его располагающим к диа- и полилогу. Диалог предполагает, что собеседники общаются друг с другом, имея возможность видеть лица собеседников, но при этом и глаза должны быть на одном уровне (или все сидят, или все стоят). Такое общение исключает доминантность позиций участников (пристройка сверху, пристройка снизу). Но тогда традиционная расстановка парт, когда дети видят затылки сидящих, становится неуместной.

Попытки организовать групповую работу в привычно обставленном классе, оказываются не слишком продуктивными: обучающиеся испытывают неудобство, поскольку вынуждены подстраиваться под мебель, а не

² Толковый словарь русского языка конца XX в. Языковые изменения / РАН; Ин -т лингв. исследований. – СПб., 1998. С. 272.

³ Кудашов В. И. Диалогичность сознания как фактор развития современного образования: сущность и специфика взаимосвязи. Автореф. ... докт. пед. наук. – Иркутск, 1999. С.5.

наоборот. И данная ситуация – «сейчас нужно какое-то время потерпеть...» – формирует ощущение временности, сиюминутности, что не способствует формированию у школьников готовности к эффективной форме познания.

Таблица 7

Технология интерактивного обучения

<i>Этап занятия</i>	<i>Задача учителя</i>	<i>Задача учащихся</i>	<i>Результат этапа</i>
Подготовительный	Методическая проработка занятия; подготовка пространства, располагающего к активному диалогу; предъявление задач, побуждающих учащихся к интеграции усилий	Принятие по форме и по содержанию ситуации обучения и предъявленной учебной задачи	Быстрое включение в ситуацию нестандартного обучения, осознание поставленной учебной задачи, готовность к ее решению
Интраактивное общение	Осуществление тайм-менеджмента; недоминантная коррекция коммуникативного процесса во время групповой работы	Поиск решения учебной задачи внутри микрогруппы; освоение правил учебного сотрудничества; включение в ролевое взаимодействие	Подготовка внутригруппового решения; выбор варианта его предъявления и защиты; принятие полиролевой основы взаимодействия
Интерактивное общение	Организация «тендера решений» с включением всех участников в процесс поиска оптимального варианта разрешения поставленной задачи	Предъявление групповых решений; их сравнение и оценка, т.е. объективация представленных вариантов	Развитие аналитического, критического и креативного подходов в ситуации учебного сотрудничества
Рефлексивный	Обеспечение возможности представить мнение по поводу учебной и коммуникативной задач занятия	Конструктивная актуализация мнения по поводу формы и содержания проведенного занятия	Развитие групповых и личностных навыков рефлексии, формирование позитивных групповых процессов

В этом отношении классы с партами «на одного» более приспособлены для интерактивного обучения, так как позволяют мобильно и разнообразно переоборудовать учебное пространство в зависимости от предусмотренных вариантов групповой работы (в тройках, четверках, пятерках и т.д. – рис. 9).

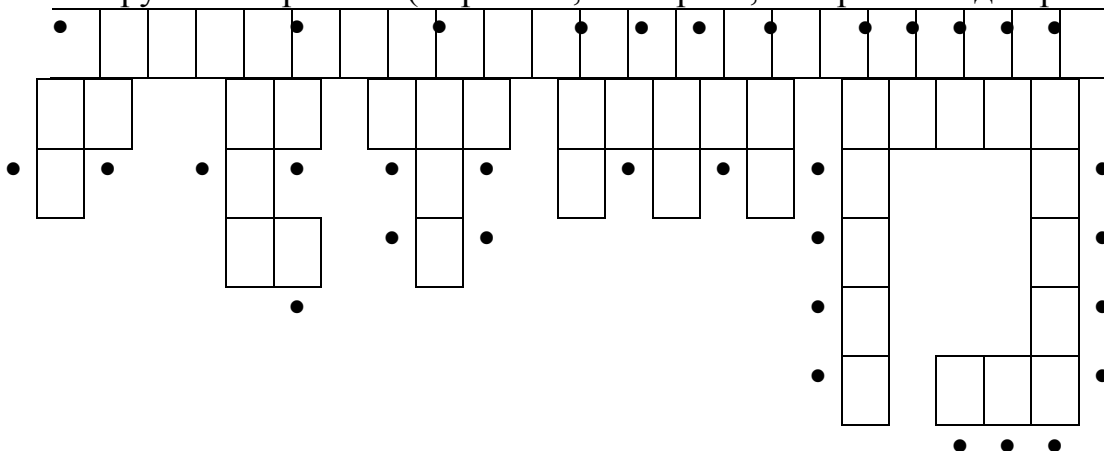


Рис. 9. Варианты организации учебного пространства в интерактивном обучении

Уже при входе в класс, где учебное пространство организовано иначе, чем обычно, у учащихся актуализируется готовность включиться в нетрадиционную ситуацию обучения. Не случайно Л.С. Выготский подчеркивал: «Ожидание облегчает поведение при наступлении конкретного события»⁴. Внутренняя готовность учащихся позволяет им мобильно настроиться для совместной деятельности в новой обстановке, сокращает время, необходимое для принятия учебной задачи и т.д.

Перестройка пространства класса – это необходимый, но не окончательный элемент подготовительного этапа ТИО, поскольку подготовка касается и формулировки темы урока (занятия). Тема должна обязательно содержать *проблему*, поле незнания, неясности, иначе пропадает сама основа для дискуссии, диалога.

Проблематизация может носить как внутренний, содержательный, так и внешний, формальный, характер. Педагогу надо научиться видеть проблемность даже в самых привычных словосочетаниях. Казалось бы, о чем можно толковать на уроке русского языка по теме «Неполные предложения»? И все же задержим внимание учащихся на этой формулировке. По С.И. Ожегову, предложение – «это сочетание слов, выражающее законченную мысль». Можно ли в таком случае говорить о «неполных» предложениях? Или в этой неполноте, незаконченности есть некий лингвистический (эмоциональный, поэтический и т. д.) смысл? Вспомним пушкинское: «Мороз и солнце. День чудесный...», и вот уже завязка для дискуссии обозначена.

Проблематику занятия можно задать и иным способом: предъявить учащимся тему урока и предложить соотнести ее с одним из заранее

⁴ Выготский Л. С. Психология искусства. – М.: Искусство, 1965. С. 151.

подготовленных афоризмов. А в конце занятия вернуться и к теме и афоризму: изменилось ли у учащихся их восприятие по сравнению с первым впечатлением? Не возникло ли желание установить связи с другим афоризмом? Такой прием позволяет подвести итог занятию, увидеть его в целостности, обобщить актуализированные знания.

Постановка цели может быть намеренно пропущена в начале урока, при этом учитель обращает внимание учащихся на то, что в конце занятия они должны сформулировать ее сами. Другими словами, через цель можно задать проблемную ситуацию. На итоговой части урока можно просто заслушать мнения учащихся по поводу цели, а можно сравнить их с заранее написанной учителем целью, задачами урока (так учащиеся смогут сравнить ожидания педагога с усвоенным ими материалом). Соотносимость целей со стороны педагога и со стороны школьников является оценкой эффективности проведенного занятия. В такой ситуации участники образовательного процесса разделяют ответственность за успехи и неудачи проведенного занятия.

В подготовительный этап к уроку в режиме ТИО входит и формирование учебных групп.

По мнению В.К. Дьяченко, А.Г. Ривина, В.А. Сидоренкова, идеальная форма для сотрудничества и взаимопомощи – форма парного обучения, где возможны два варианта: обучение в паре замкнутой (постоянной) и в парах переменного состава. Однако коммуникативный потенциал этого вида учебной работы в целом невысок: в течение получаса учащиеся общаются только друг с другом. К тому же затрудняется в этой форме учительский контроль за происходящим: попробуйте качественно отследить работу 10–15 пар учащихся.

Поэтому не все соглашались с преимуществами учебной работы в диаде. Так, И.А. Зимняя считает, что наибольшей продуктивностью обладает работа в учебных тройках. Триада, полагает она, обладает большей коллегиальностью, аргументированностью (за счет большего числа возникающих идей); большей контактностью и лабильностью группы; рефлексивностью (за счет появления третьего лица) как новообразования в работе группы⁵.

К.Н. Волков указывает на «различие между работоспособностью групп с четным и нечетным составом. В группах с четным числом членов было труднее достигнуть согласия, в них чаще возникали конфликтные ситуации и антагонизм. Эти непонятные на первый взгляд различия объясняются достаточно просто: группы с четным числом членов могут распадаться на равные подгруппы с противоположными точками зрения. Это затрудняет создание большинства и коллективного мнения группы и тем самым задерживает принятие решения. Поэтому группы с нечетным числом

⁵ Зимняя И. А. Педагогическая психология. – Ростов н/Д.: Феникс, 1997. С. 410.

участников оказываются предпочтительнее»⁶. Поэтому, полагает он, наиболее оптимальный состав продуктивной учебной группы – пять человек.

Скорее всего, учитель, работающий в интерактивной технике, должен иметь самые различные – по количеству и по качеству – варианты группового разделения учащихся. Можно выделить два основных подхода в формировании групп – свободный (по желанию) и организованный учителем. В каждом из них обнаруживаются свои плюсы и минусы (табл. 8).

Таблица 8

Плюсы и минусы свободного и организованного
распределения учащихся по группам

Свободное распределение учащихся в группы		Организованное распределение учащихся в группы
+		+
<ul style="list-style-type: none"> • учитываются интересы самих школьников; • снимается напряжение в общении, что повышает готовность к решению интеллектуальных задач; • оправдываются ожидания в поддержке и взаимопомощи 		<ul style="list-style-type: none"> • учитываются психолого-педагогические аспекты занятия: соответствующее плану количество учебных групп, равномерность распределение учащихся (по знаниям, по интересам) и т.д.; • возможность корректировать взаимоотношения школьников
–		–
<ul style="list-style-type: none"> • формируются группы, не равные друг другу по количественному и качественному составу; • изоляция отдельных учащихся создает конфликтную ситуацию; • при общении возможно, что желание пообщаться может отодвинуть учебную задачу на второй план 		<ul style="list-style-type: none"> • вновь за учителем закрепляется руководящая роль; не актуализируется субъектное начало у учащегося в учебном процессе; • привычная роль объекта не способствует активизации мыслительной деятельности

Учитывая вышеизложенное, учитель должен владеть различными приемами и методами создания учебных групп.

⁶ Волков Н. И. Организация учебной деятельности в малых группах. / Педагогическая психология: Хрестоматия / Сост.: В. Н. Карандышев, Н. В. Носова, О. Н. Щепелина. – СПб.: Питер, 2006. С. 189.

Варианты свободного распределения учащихся в группы:

- учитель называет только количественный состав («Организуем группы по 3 (по 5 и т. д.) человек») и предоставляет самим учащимся возможность создать группы;
- учащиеся при входе в класс берут карточки (различные по цвету или по форме – квадраты, круги, треугольники, звезды) и образуют соответствующие группы;
- на столе «рубашкой» вверх лежат карточки, которые содержательно объединены общей темой (история: на одной карточке – причины события, на другой – действующие лица, на третьей – результаты и т.д.). Задание школьникам: быстро организовать тематические группы (подключается элемент диагностики: кто быстрее всех образует группу? а у кого это задание вызывает затруднение?);
- учащиеся уже знают, что на столе с литерой А находятся задания посложнее, Б – чуть легче и т. д., и сами делают выбор, в какой группе они хотели бы работать.

Организованное распределение учащихся в группы происходит под управлением учителя с учетом психологических особенностей учеников и дидактических целей урока:

- на столах заранее раскладываются карточки с фамилиями и именами учащихся, которые должны образовать учебную микрогруппу;
- при входе в класс учитель сам раздает учащимся цветные карточки, которые являются пропускным билетом к тому или иному учебному столу;
- учитель задает простую считалочку (например, «вышел месяц из тумана»), после проговаривания ее учащимися по цепочке, формируются соответствующие группы («вышли», «месяц» «туман»), в которых они будут работать, и т.д.

К чему должен быть готов учитель? Прежде всего, желание неуверенных в себе учащихся оставаться в рамках одной и той же (знакомой, привычной) группы. Для начала стоит принять данную позицию учащегося, поскольку вырабатывать приемы учебного сотрудничества лучше в комфортной среде. Но, тактически принимая во внимание пожелания школьников, педагог в дальнейшем должен предусмотреть организацию работы микрогрупп с обязательным сменным составом для учащихся, чтобы повысить их коммуникативную и социальную уверенность.

После распределения учащихся в группы (этап, на который с каждым разом тратится все меньше урочного времени) наступает этап *интраактивного общения*, т.е. работы учащихся в образованных микрогруппах.

Прежде всего, необходимо мотивационно подготовить учащихся к взаимодействию друг с другом. Как минимум учителю необходимо убедиться, что поставленная перед учащимися задача понята ими. Для этого стоит предложить самим учащимся сформулировать задание, выполняемое в

группе. Как правило, учебная задача по-разному воспринимается учащимися. Это обусловлено индивидуальными особенностями восприятия: одни понимают именно так, как того хочет учитель; другие, отвлекшись, не услышали двух-трех слов, что-то «достроили» сами, поэтому их представление о задаче уже не совпадает с учительским и т. д.

К тому же (и это очень важно) содержание учебного задания для группы имеет иной, нежели при традиционных формах обучения, характер. Стоит ли, например, предлагать группе решить обычную задачу из учебника, если большая часть класса может решить ее самостоятельно? Нет, только нестандартная постановка проблемы вынуждает школьников искать помощи друг у друга, обмениваться точками зрения – так формируется общее мнение группы. Задание для интерактивной формы обучения должно обязательно содержать «поле для поиска», «диалога мнений»: например, выбрать из предложенного множества качеств только те, которые, по мнению группы, наиболее полно характеризуют предмет, явление, личность героя литературного произведения, историческое лицо и пр. Еще раз подчеркнем: для формирования общего мнения необходимо, чтобы задача, которая определяет ход совместной работы, была правильно воспринята всеми членами группы. В этом случае учащиеся осознают тактически и стратегически свое участие в познавательном процессе, что вновь делает их равноправными субъектами обучения.

Параллельно с работой над непосредственным учебным заданием решается коммуникативно-развивающая задача: формирование благоприятной коммуникативной среды, что подразумевает выработку правил кооперации, сотрудничества, которые способствуют овладению умениями и навыками совместной продуктивной деятельности.

В связи с этим определяется важнейшее условие успешности ТИО – выработка и принятие правил учебного сотрудничества.

М. Беркли-Ален, Д. Джонсон, Р. Джонсон, М.В. Кларин, М.И. Станкин, Л.Д. Столяренко, Г.А. Цукерман и др. выделяют следующие правила поведения в процессе интерактивного обучения:

- основное внимание в процессе поиска совместного решения уделяется не личностям, а действиям группы;
- сознательный отказ от позиции «иждивенца» в учебно-познавательной ситуации: нет «актеров» и «зрителей», все – участники;
- поддержка друг друга в совместной работе: каждый член микрогруппы заслуживает того, чтобы его выслушали не перебивая;
- если прозвучавшая информация не вполне ясна, задавать вопросы «на понимание» («Правильно ли я понял?..»); только после этого делаются предположения и выводы;
- уважение к другим и совместной работе: следует говорить так, чтобы тебя понимали; высказываться непосредственно по теме, избегая лишней информации;

- лидером может стать любой в группе в зависимости от учебно-познавательной ситуации;

цель совместной деятельности заключается не в соревновательности, не в «победе» какой-либо одной точки зрения, а в возможности найти лучшее решение, узнав разные мнения по проблеме и т.д.

В процессе обсуждения учащиеся учатся слушать друг друга, принимать чужую точку зрения, уступать или, напротив, находить такие аргументы, которые, не обижая, показывают возможность иной позиции, мнения и т.д.

Вариантов организации работы в микрогруппе существует множество. Часто коммуникативную базу совместной деятельности составляет ролевое общение. Так, Р.Ш. Царева, разрабатывая систему «развивающего учебного взаимодействия» (РУВ), вводит в познавательную деятельность следующие роли:

- *докладчик* – отличается высоким уровнем как предметной, так и общекультурной компетентности, в его функции входит содержательное обеспечение работы группы;

- *понимающий* – обладает эмпатийными способностями, создает благоприятный эмоциональный фон для работы группы;

- *конструктивный критик* – имея опыт рефлексии, оценивает работу группы, вклад каждого в соответствии с ролью, а также сам процесс взаимодействия;

- *организатор* – должен обеспечить создание ситуаций учебного взаимодействия.

Такое сочетание ролей, по мнению Р.Ш. Царевой, организует продуктивное сочетание основных стратегий действий индивидов: согласование, оппозицию, сотрудничество и т.д.

Ролевое взаимодействие по Л.Д. Столяренко построено на взаимодействии иных ролей:

- *инициатор* – захватывает инициативу с самого начала, отстаивает свою позицию с помощью аргументов и эмоционального напора;

- *спорищик* – встречает в штыки любые выдвинутые предложения и защищает противоположные точки зрения, словом, придерживается позиции Портоса: «Я дерусь, потому что дерусь!...»;

- *соглашатель* – выражает свое согласие с любыми точками зрения и поддерживает все высказывания говорящего;

- *оригинал*, как правило, не ввязывается в спор, но время от времени выдвигает какие-либо неожиданные предложения;

- *организатор* – стремится к тому, чтобы высказались все участники, побуждает их говорить, задает уточняющие вопросы;

- *молчун* – всячески избегает прямого ответа на вопрос, никто не должен понять, какой точки зрения он придерживается;

- *деструктор* – все время нарушает плавное течение дискуссии (что-то роняет, не вовремя хихикает, громким шепотом просит соседа подвинуться...).

Роли распределяются между участниками дискуссии, при этом учащиеся не знают о том, кто должен вести себя как оригинал, а кто – как деструктор. Свободное распределение ролей часто приводит к тому, что ученику достается не характерная для него роль: активист должен играть *молчуна*, или, напротив, тихоня становится *организатором*. Такая смена ролей заставляет одного научиться слушать и видеть других, а другого – раскрыться по-новому вопреки своему привычному имиджу. По отзывам учащихся, достаточно трудными оказываются роли *деструктора* и *оригинала*. Выясняется, что очень неловко привлекать к себе внимание: двигать стулом, вставать в самые неподходящие моменты, отбирать у сидящего рядом его вещи и пр. А оригинальные идеи и реплики требуют особого, нестандартного, творческого отношения к обсуждаемой проблеме, к чему готов далеко не каждый.

Ролевая организация работы на этапе интраактивного общения требует постоянного управления, коррекции со стороны педагога. Прежде всего, это обусловлено временными границами групповой работы (тайм-менеджмент), а также корректировкой коммуникативных процессов в учебной работе. Г.А. Цукерман рекомендует выявлять в практике интерактивного обучения как позитивные, так и негативные образцы взаимодействия. Роль первых заключается в «поощрении сработавшихся групп и в демонстрации менее удачливым группам веера возможностей группового взаимодействия»⁷. Тогда как разбор конфликтных ситуаций «помогает классу не только интуитивно нащупать, но и вывести, осознать нормы и правила взаимодействия как средство предотвратить обиды»⁸.

В процессе обсуждения происходит столкновение различных точек зрения. Одно из самых трудных правил поведения для учащихся заключается в том, что следует различать личность и ту роль, которую она исполняет в процессе групповой работы. Так, *инициатор* может выдвигать любые, самые фантастические идеи, при этом остальные члены группы не должны подвергать его насмешкам за нереальность выдвигаемых положений. Или другой случай: *роль контролера* закономерно предполагает критику, обоснованную, конструктивную; при этом и критик, и его оппонент должны чувствовать границы диалога и не переносить конфликтные моменты за рамки учебной ситуации. В этом заключается идея принятия полиролевой основы общения и взаимодействия индивидов в совместной деятельности, что повторяется не только в учебной, но и в жизненных ситуациях.

⁷ Цукерман Г. А. Виды общения в обучении. – Томск: Пеленг, 1993. С. 149.

⁸ Цукерман Г. А. Там же.

Ролевая организация работы требует постоянного наблюдения со стороны педагога. В связи с этим Д. Джонсон, Р. Джонсон предлагают педагогу руководствоваться следующими правилами:

- наблюдать за тем, как ученики участвуют в общей работе;
- проводить проверку их практических навыков;
- периодически просить членов группы объяснять групповые ответы;
- поручать одному члену группы оформлять работу, выполненную другим (другими);
- предлагать членам группы обучать друг друга тому, что они знают и умеют сами;
- предлагать учащимся использовать полученные на уроке знания для решения какой-нибудь проблемы, непосредственно не связанной с учебным процессом⁹.

Если интерактивные формы используются регулярно, то у школьников формируются продуктивные подходы к овладению информацией, исчезает страх высказать «неправильное» предположение. Дело в том, что на этапе группового обсуждения эту позицию можно скорректировать, а при презентации общих решений вся группа разделяет ответственность за выдвинутое решение. В результате устанавливаются доверительные отношения с одноклассниками, с учителем, который готов к проявлениям и нестандартного мышления школьников.

Внутригрупповая работа сменяется этапом интерактивного общения, т.е. представления групповых решений. Происходит смена диалога на полилог: диалог происходит внутри групп (интраактивное общение), а полилог – между группами (интерактивное общение).

Организация этого этапа – «тендера решений» – зависит от задуманного построения всего занятия.

Если для педагога важно сравнить варианты решения поставленной задачи, для чего нужно заслушать каждую группу, то выбирается вариант «ярмарка». В этом случае на этапе интраактивного общения каждая группа получает одинаковое задание, в и процессе презентации групповых решений представляет и защищает свое видение проблемы.

Если же изначально стояла задача показать разносторонность решаемой проблемы, то уже на предыдущем этапе педагог дает каждой группе особое задание. Так, одна микрогруппа может получить задание кратко очертить биографию писателя (поэта), вторая – последовательно перечислить написанные им произведения; третья – выявить основные темы и идеи, защищаемые педагогом, четвертая – критические замечания по поводу наследия писателя (поэта). Презентации групп, сменяя друг друга – как это бывает в эстафете, – дают возможность интерактивному этапу у учащихся объемно «увидеть» динамику и значение творчества этого деятеля.

⁹ Джонсон Д., Джонсон Р. Указ соч. С. 110

Презентация групповых решений

<i>Типы презентаций</i>	<i>Краткая характеристика типа презентации групповых решений</i>
«Ярмарка»:	каждая группа представляет итог своей деятельности; решения обсуждаются, из них выбирается лучшее
«Копилка»:	продукт деятельности каждой группы становится определенным звеном к общему решению проблемы
«Мозаика»:	из решений групп выбираются определенные аспекты, на основании которых вырабатывается общий для всего коллектива итог

С организацией «ярмарки» и «копилка» особых сложностей не возникает. Однако имеет смысл остановиться на таком типе презентации, как «мозаика». Приведем общее описание такого занятия (рис. X.3).

1. Класс разделяется на микрогруппы. Каждый член группы получает или буквенный индекс (А, Б, В и т.д.) или выбирает цветной ярлычок (красный, зеленый, синий и пр.). Первоначальное обсуждение и решение учебной задачи занимает 10–12 минут. В результате каждый участник должен иметь конспект решения данной группы.

2. На втором этапе учащиеся покидают первичные группы и образуют новые: по буквенному индексу (А–А–А...; В–В–В... и т.д.) или по цветовым ярлыкам. В этих временных группах происходит обмен имеющимися решениями, уточняются и обогащаются конспекты каждого участника. Выбирается лучшее или составляется новый конспект; время обсуждения не превышает 10–12 минут.

3. На заключительном этапе восстанавливаются первоначальные группы (А–Б–В...), куда учащиеся возвращаются с новыми вариантами решения. Учитель предлагает на основе такого объемного видения выбрать наиболее оптимальное решение или предложить необычный способ представления своей работы. Именно здесь и возникает эффект «объемной мозаики».

Данная технология позволяет педагогу донести до каждого учащегося вариативность, полифоничность решений представленной задачи и сэкономить учебное время на этапе знакомства с информацией.

В процессе презентации групповых решений слушающие обязательно должны задать вопросы по предложенному другой группой «проекту». Однако часто задаваемый вопрос звучит достаточно агрессивно: а почему у вас нет...? а вы не назвали... и т.д. Такие вопросы не обогащают информацию, не направлены на понимание и принятие иного варианта решения, но уже содержат оценку, и обычно негативного характера.

Эта потенциальная агрессивность вызывает закономерную агрессивность в ответах тех, кто представляет свое решение задачи (поскольку каждая из групп полагает, что ее решение – самое лучшее, и с разной степенью умелости защищает свой взгляд на проблему). Вот здесь от учителя требуется целенаправленная работа по созданию условий для формирования и развития таких социально значимых качеств, как толерантность, терпимость, готовность к принятию иных взглядов и т.п.

Умение задавать вопросы необходимо для любого уважающего себя и других человека: это не только получение дополнительной информации о предмете обсуждения, но и эмоциональное присоединение к работе других. Поэтому важно, чтобы педагог тонко оценивал интонации звучащих вопросов и ответов.

Очень важна роль организатора занятия, который время от времени берет «паузу супервизора» и обращает внимание участников на отдельные аспекты процесса обсуждения: Как задают вопросы участники друг другу: с вызовом (как бы предполагая, что есть только два мнения: «мое и неправильное»)? с желанием действительно узнать иную точку зрения? Провоцирует ли интонация вопроса соответствующую интонацию ответа? Может ли интонационная структура диалога вызвать конфликтную ситуацию? Готовы ли участники к коррекции созданных образов или полагают, что представленный ими результат – «почти совершенство и поправок не требует»?

Постоянное внимание к коммуникативно-развивающей стороне занятия в ТИО формирует у учащихся установку на толерантность в отношении мнений других (индивидуальных и групповых) субъектов.

В таком интенсивном режиме учебно-познавательной работы у учащихся формируется критическое мышление, развивается креативность в восприятии и поиске решения проблем через: ситуации открытого диалога комбинирование методов обучения (алгоритмические и эвристические); допустимые отклонения от запланированных результатов, резонансное возбуждение интеллектуальных, эмоциональных и коммуникативных потенциалов субъектов познания.

Наступает заключительный – рефлексивный – этап ТИО.

Отличие дидактики ТИО от традиционного обучения требует пересмотра привычной системы оценки деятельности учащихся, что является характерным для всех подходов, ориентированных на субъект-субъектное обучение. К этой проблеме настойчиво обращается ряд современных педагогов и психологов, в их числе В. Болотов, Дж. Спиро, Г.А. Цукерман:

«Чрезвычайно важно, что в новой системе обучения изменяются подходы к допущенным учащимися ошибкам. Фокус внимания преподавателя смещается от получения правильного ответа к пониманию того, каким образом этот ответ получен. Ошибки учащихся преподаватель использует как часть учебного процесса, вместе с ними анализирует логику мышления,

приведшую к просчетам, и тем самым совершенствует мыслительный процесс»¹⁰.

«Главный принцип разбора ошибок совместной работы: разбирать не содержательную ошибку (например, неверно составленную схему), а ход взаимодействия!!!», «... при оценке работы группы следует подчеркивать не столько ученические, сколько человеческие добродетели: терпеливость, доброжелательность, дружелюбие, вежливость, приветливость... Оценивать можно лишь общую работу группы, ни в коем случае не давать детям, работавшим вместе, разных оценок!!!»¹¹.

Правда, последние рекомендации относятся к организации работы с младшими школьниками. Представляется, что в старшем звене школьного обучения, а также вузовского продуктивность (результативность) работы группы должна обязательно приниматься во внимание

Среди вариантов оценивания процесса и результата учебного сотрудничества учащихся на занятиях можно назвать следующие:

- определение среднего балла на основании индивидуальных баллов (оценок) всех членов группы;
- общую оценку для всех участников на основании одной, произвольно выбранной работы;
- суммирование индивидуальных баллов каждого члена группы и сравнение с общим результатом, полученным другими группами;
- изъятие наиболее высокой и наиболее низкой оценки за работу и определение среднего балла на основании оставшихся оценок;
- итоговую оценку, которая может состоять из суммы среднегруппового балла и особого балла за качество сотрудничества (который может как повысить, так и понизить итоговый балл).

Допустимо с вопросом об оценке деятельности группы обратиться к самим ученикам. Если между учителем и учащимися действительно существуют доверительные и искренние отношения, то мнения учеников совпадают с оценкой учителя, хотя здесь может проявляться детская необъективность. Поэтому учитель должен уметь аргументировать снижение или завышение оценки учащихся, делая этот процесс открытым и обоснованным.

Но, кроме учебной оценки, важна еще и собственно *групповая и личностная рефлексия* (от reflexio – обращение назад, отражение; деятельность человека, направленная на осмысление своих собственных действий и состояний¹²). Современные психологи (Н.И. Гуткина, В.П. Зинченко, Ю.Н. Кулюткин, И. С. Ладенко, В.А. Петровский, И.Н. Семенов, В.И.Слободчиков, С.Ю. Степанов, Г.А. Цукерман и др.)

¹⁰ Болотов В., Спиро Дж. Критическое мышление – ключ к преобразованиям российской школы // Директор школы. 1995. № 1. С. 72

¹¹ Цукерман Г.А. Указ. соч. С. 159-160

¹² Конюхов Н. И. Словарь-справочник по психологии. – М., 1996. С. 121.

полагают, что рефлексия, обращенная к внутренней психологической деятельности человека и направленная на осмысление своих собственных действий и эмоциональных состояний, становится основой для самопознания, самонаблюдения, самоанализа, что является важнейшими условиями личностного роста индивида.

Помогают учащимся на этапе рефлексии по поводу учебного сотрудничества и вопросы педагога: *Легко ли работать в группе? Кто ощущал себя некомфортно и почему? Всегда ли прав тот, кто берет на себя руководящую роль в группе? Какие чувства испытывает спикер, представляющий мнение группы, но не твердо уверенный в правильности решения? К какому результату приводит позиция тех, кто предпочитает отмалчиваться? Что испытывает человек, которому не дают высказаться? Что помогает и что мешает общей работе? Что можно было бы изменить на том или ином этапе занятия? Что нового приобретается в совместной работе? Как можно улучшить работу группы? Какие пожелания можно высказать на последующие занятия?*

Важно, чтобы рефлексия присутствовала на каждом занятии, чтобы на первых порах в нее включались все без исключения учащиеся (позже можно остановиться на заслушивании реплик нескольких человек). С первого же занятия необходимо принять правило трех «нельзя»: нельзя говорить о том, что уже было сказано; нельзя отказываться от сообщения своего мнения группе (под каким бы то ни было предлогом); нельзя прятать за высказыванием свое дурное настроение. В процессе высказывания мнений не должно быть повторов, поэтому необходимо настроить школьников на то, что чувства, испытываемые ими, могут быть сходными, но не одинаковыми. Найти и показать особенность личного переживания (по поводу всего занятия, отдельного эпизода, конкретного человека и пр.) – в этом и заключается момент осмысления. Для этого очень важно, чтобы учитель был готов всегда поддержать высказывание ученика, подхватить его начинание.

Если учитель заинтересован в том, чтобы школьники учились понимать и конструктивно оценивать происходящее, он должен быть готов к различным точкам зрения учащихся. Нужно ли бояться негативных отзывов учащихся о работе? Нет, они все равно будут, поскольку далеко не все ученики готовы к такой коммуникативно-интенсивной, эмоционально и интеллектуально насыщенной форме учебы. Но для того чтобы определить истоки отрицательной оценки – проявление негативизма подросткового возраста или же неудачно организованная работа учащихся, педагог должен проанализировать занятость и эмоциональное состояние этого ученика. Был ли он принят в групповую работу? Не проявлялась ли агрессия по отношению к ученику (его высказыванию) со стороны одноклассников, педагога? Соответствовал ли подбор содержания учебного задания силам и возможностям этого ученика?

Завершает этап рефлексии всегда учитель, и он, кроме конструктивной критики, должен не скупиться на одобрение и поддержку. Возможно, стоит завести «словарь добрых слов и выражений», в котором содержатся не только «Молодец» и «Умница», но и «Рада всех вас видеть!», «Ай да (Ваня, Оля...)!», «Благодарю за работу» и пр.

Именно благодаря такой систематической работе, объединяющей дидактические основы оценивания и развитие рефлексивных умений, происходит целенаправленная оптимизация системы оценки процесса и результата совместной деятельности.

Резюме

Понятие «технология» включает в себе некую универсальность: в отличие от конкретной частной методики технология может быть применима на самых разных учебных дисциплинах. Так и происходит с ТИО.

ТИО можно определить как систему организации разнообразных (конструктивных, реструктивных и рестриктивных) взаимодействий субъектов образовательной ситуации, направленных на обеспечение их само- и взаимоактивности в решении учебно-познавательных, коммуникативно-развивающих и социально-ориентационных задач.

Согласно точке зрения Р.Л. Хона, выявлено пять специфических характеристик учебного занятия в режиме ТИО:

- *положительная взаимозависимость* – члены группы должны понимать, что общая учебная деятельность приносит пользу каждому;
- *непосредственное взаимодействие* – члены группы должны находиться в тесном контакте друг с другом;
- *индивидуальная ответственность* – каждый ученик должен овладеть предложенным материалом, каждый несет ответственность за помощь другим; более способные ученики не должны выполнять чужой работы;
- *развитие навыков совместной работы* – ученики должны освоить навыки межличностных отношений, необходимые для успешной работы, например, навыки расспрашивания, распределения, планирования заданий;
- *оценка работы* – во время групповых собраний необходимо выделить специальное время для того, чтобы группа могла оценить, насколько успешно она работает¹³.

Интерактивное обучение позволяет осуществлять педагогическое взаимодействие на уровне субъектных отношений, активизируя познавательную деятельность учащихся. Новый подход к обучению требует серьезной перестройки организации учебной деятельности и изменения позиций как учителя, так и ученика.

¹³ Хон Р.Л. Педагогическая психология. Принципы обучения. М.: Деловая книга, 2002. С. 538.

Некоторые педагоги останавливаются только на внешних аспектах интерактивного обучения: свободное, раскованное общение с учащимися, завышенные отметки и т.д. Такое отношение искажает сущность интерактивного обучения, превращая его в вариант «облегченной» педагогики (когда процесс дается легко и свободно, но результаты на «выходе» не всегда оказываются удовлетворительными). Поэтому разработка и внедрение интерактивной технологии в учебный процесс сегодня является одним из перспективных направлений развития педагогики.

Очевидно, что интерактивное обучение способно решать педагогические, психологические и социальные задачи, что является одним из важнейших условий образования настоящего и будущего.

ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ В ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ

В федеральных государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования среди необходимых компетенций современного выпускника вуза выделяют готовность работать с компьютером как со средством управления информацией, а также умение применять современные методики и технологии, в том числе и информационные, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса на конкретной образовательной ступени определенного образовательного учреждения и т.п.

Как мы видим, изменились требования к результатам обучения, т.е. ответы на вопросы – зачем и чему учить. Одновременно с этим изменились и требования к условиям реализации процесса обучения, т.е. ответы на вопросы как учить и кому учить.

Очевидно, что изменение – достаточно весомое – в условиях реализации ставит перед практиками важнейшую задачу: коррекцию дидактических установок и рекомендаций, учитывающих изменение в подаче учебного материала, во взаимодействиях субъектов образовательной ситуации, в организации деятельности учащихся в соответствии с новыми требованиями стандарта и пр. Об этом писал Б.Е. Стариченко еще в 2008 г. в статье «Настало ли время новой дидактики?»¹. Безусловно, время пересмотра дидактических подходов уже наступило. Поэтому обратимся к дидактическим характеристикам: цель обучения, принципы, содержание, формы, методы, средства обучения.

Дистанционное обучение является одной из форм обучения:

«ДО – это синтетическая, интегральная гуманистическая форма обучения, базирующаяся на использовании широкого спектра традиционных и новых информационных технологий и их технических средств, которые применяются для доставки учебного материала, его самостоятельного изучения, диалогового обмена между преподавателем и обучающимся, причем процесс обучения в общем случае не критичен к их расположению в пространстве и во времени, а также к конкретному образовательному учреждению»².

Поскольку это *форма* обучения, постольку она не влияет на цели и принципы обучения (научности, системности и систематичности,

¹ Стариченко Б.Е. Настало ли время новой дидактики? // Образование и наука, 2008. №4 (52) с.117-126.

² Андреев А.А. К вопросу об определении понятия «дистанционное обучение» // http://www.e-joe.ru/sod/97/4_97/st096.html

активности, наглядности, дифференциации и индивидуализации обучения и пр.), которые остаются прежними; однако дистанционное обучение в значительной степени трансформирует методы, средства и даже в содержание, что обусловлено дистанционной удаленностью друг от друга основных субъектов процесса обучения.

Обучение веками реализовалось в системе:

человек → человек

Особенности, характерные для этой системы: личностный компонент деятельности, т.е. характеристики эмоциональной, волевой и мотивационной сфер, организаторские способности, сенсорно-перцептивный компонент деятельности, т.е. характеристики восприятия и внимания; гностический, или интеллектуальный компонент деятельности, т.е. характеристики процесса обработки информации, принятия решения и др.

Разделяя субъектов образования в дистанционной форме обучения, мы изменяем условия: «человек – “машина”³ (технические средства) – человек».

человек → “машина” → человек

При этом необходимо учитывать особенности функционирования системы «человек-“машина”»: наличие и четкая формулировка конкретной цели действия; стереотипность условий, в которых дана цель; однозначность способов изучения и преобразования условий задачи; наличие алгоритма выполнения действий и т.п.

Очевидно, что совмещение этих систем видоизменяет их специфические характеристики, продуцируя новые (алгоритмизация организаторских свойств) и даже вступая в противоречие. Например, гностический компонент (система «человек-человек») предполагает гибкость, нестандартность, креативность в то время как установки работы системы «человек-“машина”» требуют четкости, однозначности, предельной конкретности и т.д. Объединяя две системы, мы увеличиваем дистанцию между субъектами образовательного процесса, что значительно изменяет непосредственный контакт, интерактивность, вариативность межличностного общения. И данный аспект не стоит замалчивать, а, напротив, обозначить его как задачное поле, требующее поиска соответствующих решений.

Кроме изучения проблемы дистанционного обучения, связанного с «системным» ракурсом («человек-человек», «человек-“машина”»), необходимо обратиться и к деятельностному подходу.

Учение – это специфическая деятельность, трактуемая как особая форма, которая выступает в качестве специального объекта организации (самоорганизации), управления (самоуправления), контроля (самоконтроля).

³ Слово «машина» берется в кавычки, чтобы подчеркнуть и условность самого термина «машина», и одновременно многообразие его проявлений в образовательной практике

Учебная деятельность имеет внешнюю структуру, состоящую из таких основных компонентов, как мотивация; учебные задачи в определенных ситуациях в различной форме заданий; учебные действия; контроль, переходящий в самоконтроль; оценка, переходящая в самооценку.

Согласно Д.Б. Эльконину, «учебная деятельность — это деятельность, имеющая своим содержанием овладение обобщенными способами действий в сфере научных понятий, ...такая деятельность должна побуждаться адекватными мотивами. Ими могут быть ...мотивы приобретения обобщенных способов действий, или проще говоря, мотивы, собственного роста, собственного совершенствования. Если удастся сформировать такие мотивы у учащихся, то этим самым поддерживаются, наполняясь новым содержанием, те общие мотивы, деятельности, которые связаны с позицией школьника, с осуществлением общественно значимой и общественно оцениваемой деятельности»⁴.

Вопросы формирования и развития учебной мотивации в ДО обучении также являются проблемной областью.

Мотивация (от лат. *movere* – приводить в движение, толкать) в психологии определяется как побуждение, вызывающее активность субъекта и определяющее ее направленность⁵. В отношении учебной деятельности принято различать *внешнюю*, обусловленную внешними обстоятельствами, и *внутреннюю*, вызываемую личностными потребностями и побуждениями, мотивацию. Например, к внешним мотивам в учении можно отнести осознание своих обязанностей перед педагогом, образовательным учреждением, государством и пр.; к промежуточным – обязательства перед родителями, значимым Другим; к внутренним – понимание потребностей в саморазвитии, самоусовершенствовании, в необходимости качественно подготовиться к будущей профессии, кроме того человека может «двигать» собственно интерес к познанию, к изучению того мира, который нас окружает.

Другими словами, внутренние мотивы наполнены личностным смыслом для субъекта обучения. Личностным смыслом, осознанием достижения собственной успешности наполняется та деятельность, которая дается в преодолении, в сравнении своих достижений с другими.

В этом смысле завоевание доступности высшего образования привело к незапланированному результату: обучающимся практически не стало нужным доказывать свое эксклюзивное право на получение диплома специалиста, профессионала. К тому же часто диплом стал необходим не для продвижения в конкретной профессии, а просто как документ, удостоверяющий, что его обладателем взята высшая ступень системы образования.

⁴ Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М. Педагогика. С 245.

⁵ Психология: Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1990. С. 219.

Отсюда внешняя мотивация к учению (точнее, к получению документа о высшем образовании) стала доминировать над внутренней, определяющей необходимость и возможность личностного развития индивида как субъекта и профессионала. Это чревато тем, что студент не готов к необходимым усилиям со своей стороны в процессе вузовского обучения. Что особо значимо для дистанционной формы образовательных контактов, которая требует личного включения, системности в занятиях, волевых усилий, концентрации внимания и пр. В качестве альтернативной меры часто руководство вузов настаивает на усилении учебно-методической оснащенности, тем самым нагружая дополнительной нагрузкой преподавателя. Но это не решает в полной мере задачу формирования сознательного и ответственного отношения к учению у студента, поскольку не наполняет процесс обучения личностным смыслом для него самого.

Будучи по своей природе разновидностью интеллектуальной деятельности (К. Прибрам, Ю. Галантер, Дж. Миллер, А.А. Леонтьев), структура учебной деятельности складывается из таких составляющих, как: определение мотивации; постановка учебных задач в соответствующих ситуациях и формах; организация учебных действий; осуществление контроля (переходящего в самоконтроль); реализация оценочного компонента (переходящего в самооценку).

С точки зрения дидактики, в учебной деятельности предполагается разграничение репродуктивных и продуктивных действий (работы Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, А.К. Марковой, Л.Л. Гуровой, О.К. Тихомирова, Э.Д. Телегиной и др.). К репродуктивным относятся, прежде всего, исполнительские, воспроизводящие действия. Причем, если аналитические, синтетические, контрольно-оценочные и другие действия осуществляются по заданным образцам, шаблонам, они тоже носят репродуктивный характер. В то время как действия преобразования, реконструкции, проектирования, а также контроля, оценки, анализа и синтеза, осуществляемые по самостоятельно сформированным критериям, рассматриваются как продуктивные.

В этом отношении алгоритмизация учебной деятельности, задаваемая в ДО как специфической формой обучения, как раз способствует реализации в большей степени учебной деятельности репродуктивного характера. При удаленности субъектов друг от друга происходит потеря некоторых компонентов контроля: контакт глаз, быстрая ответная реакция на возникающие вопросы и ситуации, анализ эмоциональной и интеллектуальной атмосферы в аудитории и пр. Восполняют образовавшуюся лакуну, как правило, репродуктивными способами: конкретностью и однозначностью вопросов, стереотипностью заданий, строгой алгоритмизацией выполнения действий, поскольку именно данный подход позволяет удержать внимание большой (в том числе и удаленной)

массы людей и получить относительно адекватную обратную реакцию на предлагаемую информацию.

Меж тем ученые отмечают, что чем младше обучаемый, тем явственнее «наблюдается большая зависимость учащегося от учебного материала. Воспроизводя его, он склонен всегда сохранять структуру подлинника, ему очень трудно дается реконструирование, перекомбинирование его... У старшего школьника для этого имеются уже все возможности, если они не реализуются, вина за это падает исключительно на постановку обучения»⁶. К сожалению, эта констатация не теряет своей актуальности и по отношению к студентам младших курсов, обучающимся как в традиционной, так и в дистанционной формах.

Обратим внимание на то обстоятельство, что формирование самоорганизации, самоконтроля и самоуправления – как одна из целей учебной деятельности (исходя из определения) – происходит именно в продуктивной деятельности. Следовательно, создание условий для продуктивности обучения, для смены внешних мотивов обучения на внутренние, лично значимые и принятые, должны стать приоритетными задачами в психодидактике дистанционного обучения.

Перейдем к методике обучения, базирующейся на постановке учебных задач и организации соответствующих учебных действий, контроле и оценке. Именно методика во многом определяет те взаимодействия, которые реализуются между субъектами образовательного процесса.

К необходимым и достаточным условиям, делающим вузовское обучение в дистанционном обучении действительно продуктивным, необходимо отнести переосмысление и трансформацию дидактических азов – методов обучения.

Обратимся к классике жанра – предложенной еще Ю.К. Бабанским классификации методов, базирующейся на целостности процесса обучения. В ней выделяются три основные группы: методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности; методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности; методы контроля и самоконтроля за эффективностью учебно-познавательной деятельности.

Чаще всего при использовании ИКТ опираются на их презентационные возможности. Другими словами, их роль оказывается сведена в основном к иллюстрированию: кинофрагменты, фотографии, слайды, интерактивная доска и т.п., что, с одной стороны, помогает наглядно отразить абстрактные положения, подкрепить информацию примерами из жизни и т.д., а с другой – вызывает любопытство и интерес у обучающихся. Можно уточнить, что в этом случае технические средства реализуются в группе методов, мотивирующих и стимулирующих обучения. Однако возбужденный интерес, не поддерживаемый другими методами и средствами, через некоторое время угасает, снижая продуктивность обучения. Следовательно, не реализуется

⁶ Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. - М.: Просвещение, 1989, Т. 2. С. 92

основная психодидактическая направленность мотивационно-стимулирующих методов, заключающаяся в обеспечении условий для перехода от внешней учебной мотивации у студентов вуза к внутренней, осознанной, отличающейся большей степенью самостоятельности, контроля и т.п.

Также ИКТ с успехом применяются в качестве методов контроля (тестирование он-лайн, офф-лайн, программированный, индивидуальный, дифференцированный фронтальный контроль и т.п.), что позволяет достаточно быстро и объективно получить представление об уровне освоенности учащимися темы, раздела и т.д. Но все это усиливает именно контрольную составляющую процесса обучения, а не собственно процесс усвоения и освоения информации. То есть собственно организация и осуществление учебно-познавательной деятельности, что составляет основу еще одну группу методов, то продуктивность современного технологического оснащения с точки зрения учебного взаимодействия, исследована явно недостаточно. А между тем именно целостный подход в переосмыслении методов обучения в ИКТ и дает необходимые и перспективные ответы на вопросы «зачем и как учить?».

В целом стоит отметить, что в значительно бóльшей степени проработана школьная методика, нежели вузовская. В профессиональной педагогике называют в качестве вариантов: классическую лекцию, лекцию вдвоем, лекцию-пресс-конференцию, лекцию с запланированными ошибками, лекцию визуализацию и пр., даже дается общие рекомендации к проведению таких занятий. Однако проблема продуктивности/непродуктивности именно общения субъектов – преподавателя, курса (потока) обучающихся, одного студента, группы студентов, – исследуется недостаточно.

В поисках решения данной проблемы мы обратились к одному из продуктивных приемов в педагогике взаимодействия – смене ролей, во время которой индивид оказывается в иной, непривычной для себя ситуации, что позволяет ему обрести личный опыт положительных и отрицательных переживаний. Этот прием был использован в работе на курсах повышения квалификации. В качестве пилотного исследования мы провели для тридцати двух преподавателей тренировочное занятие в режиме дистанционного обучения. В течение сорока минут они просматривали и слушали видеозапись лекции, а потом на этапе рефлексии делали психологический и дидактический анализ всего занятия и собственного состояния в нем.

Прежде всего, вызывала нарекания техническая составляющая: качество изображения, качество аудиозаписи и пр. Это говорит о затруднении в восприятии получаемой информации, если не соблюдены соответствующие технологические параметры. И поначалу слушателям казалось, что именно это является важнейшим недостатком видеолекции.

Тогда слушателям было предложено представить, что техническая составляющая оказалась «на высоте»; можно ли тогда сказать, что занятие прошло оптимально и продуктивно? Этот ход позволил участникам перейти собственно к психодидактическому анализу.

Было отмечено, что статичность изображения «говорящей головы» в какой-то момент не только начинает утомлять, но и вызывает желание отключиться. Что у большей части слушателей постоянно менялся ведущий канал информации: то аудиальный (непосредственно связанный с содержанием), то визуальный (яркий наряд преподавателя, задний план аудитории и пр.), поэтому приходилось волевым усилием возвращать себя в роль «заинтересованного слушателя». Очевидно, что не каждому студенту это по силам. А если представить, что впереди еще 2-4 часа подобных учебных занятий, то можно потерять всякую мотивацию к учению.

Также было отмечено, что в представленном материале не хватало иллюстрирования как видеорядом, так и разнообразными поясняющими примерами. Оказалось, что преподаватель, находясь в «отрыве» от аудитории, не контролирует темп своей речи, из-за чего не все слушатели успевают с записью информации. Хотя сами же участники с некоторым опозданием заметили, что видеолекцию, скорее всего, можно пересматривать неоднократно и, тем самым, снять этот недостаток. Но отсутствие регулируемой обратной связи ведущего лектора с аудиторией является серьезной задачей для методики ДО,

И наконец, слушатели констатировали, что в «живой» лекции большую роль и для преподавателя, и для студентов играет эмоциональный фон, который выполняет функции снятия напряжения, переключения внимания, двусторонней эмоционально-интеллектуальной подпитки для участников. В ДО этот аспект не реализуется, что также затрудняет восприятие и должно быть предусмотрено заранее. Все названные аспекты были трансформированы в некие общие методические рекомендации для преподавателя, работающего в режиме ДО.

Однако говоря о *взаимодействии* в образовательном процессе, было бы неправомерно не изучить мнение и другой стороны. Поэтому нами был проведен опрос у студентов УрГПУ, способствующий выявлению плюсов и минусов различных видов вузовской лекции: классической, с применением мультимедийных средств и лекции, проводимой в дистанционном режиме, а также вариантов взаимодействий участников обучения на этих занятиях.

Разработанный опросник включал три оценочных блока: содержательный, методический и ориентированный на взаимодействие участников образовательной ситуации. Каждый из блоков состоял из семи критериев, оценивающихся по четырехбалльной шкале (от 0 до 3-х баллов):

- *содержание занятия*: научность и информативность; четкость структуры и логика раскрытия материала; доказательность и аргументированность; проблемность изложения материала; насыщенность

материала практическими примерами; связь с содержанием предыдущих занятий и /или материалом других дисциплин и т.д.;

- *методика преподавания*: постановка учебных задач; наличие плана лекции; методическая обработка материала; вариативность методов преподавания; наглядность представления материала (опорные схемы, таблицы и др.); подведение итогов (промежуточных, конечных); оперативный контроль процесса усвоения материала;

- *взаимодействие субъектов образовательного процесса*: установление рабочего контакта со слушателями; диалогичность формы общения и взаимодействия со слушателями; речь педагога, ее выразительность, эмоциональность; регуляция темпа изложения материала; ориентация на обратную связь с обучающимися; разнообразие форм совместной деятельности; заинтересованность преподавателя в субъект-субъектных отношениях с обучающимися и др.

Были определены четыре уровня оценки занятий: критический (от 0 до 0,3 баллов), необходимый (от 0,4 до 1,3 баллов), приемлемый (от 1,4 до 2,3баллов), оптимальный (2,4 от до 3 баллов).

Анкетирование проводилось после лекций профессоров и доцентов Уральского государственного педагогического университета. В итоге были получены следующие данные (табл.10):

Таблица 10

Данные средних значений удовлетворенности студентов
лекционными занятиями

<i>Параметры оценки</i>	<i>Виды лекций</i>		
	<i>классическая</i>	<i>дистанционная (видеолекция)</i>	<i>с применением мультимедиа</i>
содержание занятия	2,4	2,5	2,5
методика преподавания	1,9	1,5	2,5
взаимодействие субъектов образовательного процесса	1,7	1,3	2,8

Очевидно, что самого высокого балла достигает содержание занятия, поскольку опытный преподаватель вуза несомненно умеет отобрать, выстроить материал, разнообразить его примерами и т.д.

В классической лекции, возможно, в силу самого жанра лекционного занятия среди наиболее слабых характеристик в методике преподавания были названы:

- вариативность методов преподавания (поскольку лекция обычно представляет собой длительный монолог),
- наглядность представления материала (хотя в отдельных случаях лекторы обращались к доске),
- оперативный контроль процесса усвоения материала, что, с одной стороны, является одним из показателей системы менеджмента качества вузовского обучения, однако, с другой стороны, лекторы подчеркивали, что не ставили такой задачи, поскольку закрепляющий и контрольный этапы реализуются ими на практических занятиях.

В дистанционной лекции, проводимой в формате обычной видеотрансляции, наиболее проблемными оказались те же характеристики: отсутствие вариативности (монологичность), недостаточная наглядность (утомительность наблюдения за «говорящей головой» лектора), «слишком оперативный» контроль (неготовность самих студентов к быстрому реагированию на получаемую информацию).

К названным были добавлены трудности, связанные с концентрацией внимания и слежением за ходом лекции: отсутствие четкого плана, необходимость подведения промежуточных и общих итогов, что позволяет обучающемуся позиционировать себя в информационном потоке. Другими словами, речь идет именно о недостаточной проработанности в постановке учебных задач и четкой организации учебных действий с учетом формы ДО.

Однако наиболее труднодостижимой в лекционных занятиях оказывается взаимодействующая составляющая. Средние баллы по данному показателю: классическая лекция – 1,7 (приемлемый уровень); лекция дистанционная – 1,3 (т.е. на границе критического и допустимого уровней). Наиболее слабыми, даже не пересекающими границу от критического к приемлемому уровню, оказались следующие характеристики:

- диалогичность формы общения и взаимодействия со слушателями (0,7);
- регуляция темпа изложения материала с учетом обратной связи со слушателями (0,8);
- разнообразие форм совместной деятельности преподавателя и студентов на занятии (0,8);
- ориентация на обратную связь с обучающимися (1,0).

С точки зрения самоорганизации обучающемуся очень непросто заставить себя слушать и фиксировать информацию в течение долгого времени, когда рядом нет привычного, очного контроля со стороны преподавателя.

Следовательно, в дистанционном обучении необходимо заранее предусматривать приемы, которые помогают следить за ходом предъявления

информации, осмысливать и подбирать варианты ее интерпретации, даже определять степень собственного включения в описанный процесс: пассивный слушатель, ситуативно активный (активность которого обусловлена конкретной ситуацией: интерес к теме занятия, адресные вопросы преподавателя и пр.), ответственный и организованный участник образовательного процесса, берущий на себя задачу самооценки и самоконтроля в процессе занятия.

Обеспечение условий для реализации этих позиций тоже становится задачей преподавателя в рамках новой дистанционной дидактики. Результативность этого процесса во многом зависит от организации процесса восприятия учебного материала. Прежние отработанные приемы были рассчитаны на «живое» общение участников учебного процесса, на возможность реактивного контроля со стороны преподавателя/учителя и соответствующей коррекции. В ДО все названные компоненты претерпевают изменения, как бы растягиваются во времени и пространстве, поэтому имеет смысл заново переосмыслить механизм передачи и восприятия информации.

В психологических словарях обычно приводится следующее определение: восприятие, перцепция (от лат. *perceptio*) – познавательный процесс, формирующий субъективную картину мира. Это психический процесс, заключающийся в отражении предмета или явления в целом при его непосредственном воздействии на рецепторные поверхности органов чувств... Как форма чувственного отражения предмета, восприятие включает обнаружение объекта как целого, различение отдельных признаков в объекте, выделение в нём информативного содержания, адекватного цели действия, формирование чувственного образа.

Психолог Б.Г. Ананьев подчеркивал, что восприятие через акустическую систему происходит только на уровне представления, которое зависит от общей подготовленности воспринимающего к осознанию предоставляемой информации, умений выделить главное и второстепенное в поступающей информации, осмыслить ее как лично значимую. Психологи отмечают, что «мысли текут в 8-10 раз быстрее, чем речь, если есть отвлекающие факторы (реакция на внешние раздражители), к тому же через каждые 5-10 секунд мозг «отключается» на доли секунды от приема информации, именно поэтому требуется повторение одной и той же информации разными способами и лексическими средствами»⁷.

Следовательно, преподаватель должен осознавать как дидактическую задачу необходимость удерживать внимание обучающихся в определенном содержательном фарватере различными средствами: лексическими, визуальными, техническими, содержательными, эмоциональными и т.д.

При этом не все учащиеся имеют соответствующую степень готовности к восприятию и осмыслению и усвоению нового содержания и по

⁷ Столяренко Л.Д., Самыгин С.И. Психология и педагогика в вопросах и ответах. Ростов н/Дону: «Феникс». 1999. С. 421.

уровню общего развития и в зависимости от ведущего канала информации. Поэтому в психодидактике традиционного обучения априори существует установка на то, что продуктивное обучение связано с комплексным психодидактическим воздействием, что означает включение в процесс восприятия разнообразных органов чувств: зрения, слуха, логической наглядности и пр., – да еще и сопровождается положительным эмоциональным настроением, который обеспечивает (или не обеспечивает) учитель.

В ДО эта комплексность, многомерность воздействия значительно затруднена как в силу объективных (линейности и последовательности самого процесса передачи информации с помощью ИКТ), так и субъективных (неумения преподавателя перестроить процесс предъявления материала в новых дидактических условиях) причин.

Подытоживая все вышесказанное, мы пришли к выводу, что преподавателю, работающему в формате ДО (видеолекции), необходимо учитывать следующие аспекты:

- с точки зрения визуализации:
 - изображение преподавателя должно носить нейтральный характер, чтобы не привлекать внимание учащихся к второстепенным деталям, отвлекая от содержательной части;
 - восприятие информации зависит от удобочитаемости текста, от расположения его на странице, цвета, шрифта и пр.;
 - помогает вычленению наиболее значимой информации система символов (знаков), фиксирующая внимание учащихся: например, значок *nota bene*⁸ (*NB*) или восклицательный знак (и т.п.) предупреждают, что сейчас будет важная информация (определение, особая характеристика и др.);
 - поддерживает обратную связь между разделенными субъектами обучения соответствующие реплики и/или смайлы с оценочным подтекстом – «хорошо!», «неудачно» и пр.;
- с точки зрения методики обучения:
 - в ДО обязательно не только визуальное предъявление темы занятия, но и «озвучивание» цели занятия и плана;
 - как показала практика, студенту легче ориентироваться в логике и содержании, если на экране отражается и общий план лекции, и конкретный этап предъявления содержания (выделяемый, например, цветом, значком и пр.);
 - имеет значение вариативность подачи содержания, предусматривающая не только монолог лектора, слайды-иллюстрации, вопросы в конце занятия (это все укладывается в требования традиционной методики), но и диалоги с промежуточными итогами в конце каждого содержательного этапа; анимационные примеры и т.д.,

⁸ *Нота Бене* – *NB*: от лат. «замечай хорошо», «обрати внимание».

- допустима в процессе лекции демонстрация недолгих по времени видеороликов или видеорядов для эмоционального разрядки, так как и преподаватель и студент не могут находиться в ситуации постоянной концентрации внимания;

- для общего закрепления первичного восприятия содержания имеет смысл в конце занятия возвратиться к теме, плану лекции и цели. Это способствует целостности усвоения.

Все перечисленное помогает не только установить контакт с аудиторией, но и поддерживать обратную связь в течение всего занятия, даже если лектор (ведущий) и слушатели оказываются в различных пространственных точках.

Помимо этого на занятиях со студентами в процессе представления слайдовых лекций мы изменили степень интерактивности обучения. Как и ранее преподаватель готовит основной текст, организует слайдовый показ, но на самом занятии он выступает как ведущий, координатор, а не лектор. Основным приемом работы является комментируемое чтение «по цепочке», осуществляемое обучающимися. Студент читает текст, интерпретирует его, приводит соответствующие примеры. Преподаватель при необходимости задает уточняющие вопросы, если, по его мнению, студент в своем комментарии обошел вниманием важные аспекты. Этот подход оказывается продуктивным и для традиционной, и для дистанционной (форматы: видеоконференция, двустороннее интерактивное видео) форм обучения.

Для того чтобы усилить аспект взаимодействия в слайдовой лекции, используются следующие приемы:

- при знакомстве с определениями – выделить ключевые слова и объяснить, почему именно эти слова раскрывают (являются «ключом») суть изучаемого явления;
- при изучении характеристик того или иного явления – предложить свой вариант иерархии этих характеристик или можно назвать три (пять) самые важные с точки зрения студента;
- иногда используется особый иллюстративный прием, который заключается в сопоставлении текста и «картинок» – зрительной информации. Дело в том, что количество картинок может не совпадать с предлагаемыми на слайде тезисами; студентам предлагается осмыслить это расхождение и сделать соответствующие выводы и т.д.

Если студент испытывает затруднения при комментариях, можно обратиться за помощью к его сокурсникам, и всегда находятся заинтересованные участники, готовые поделиться собственной точкой зрения на возникшее затруднение.

Стоит признать, что в подобном режиме объем представляемой информации уменьшается, зато степень ее понимания и осмысления увеличивается. К тому же каждый студент на занятии становится не просто

слушателем, но активным *со*-участником образовательного процесса, что соответствует задачам ФГОС ВПО.

Резюме

Образование как социальная система всегда отвечает на вопросы: зачем учить, чему учить, кого учить, как учить, кому учить. В каждую эпоху содержание ответов подвергается определенной корректировке, а изменение ответа на один вопрос – например, зачем учить? – влечет за собой соответствующую правку и в других ответах. Именно такую ситуацию мы наблюдаем сегодня.

С конца XX в., как отмечают все исследователи, формируется новая информационная культура, резко возрастает роль информационных технологий, повсеместно усиливается влияние технологической составляющей. Эти процессы не могут не затрагивать систему образования

Безусловно, наличие ИКТ делает более эффективными наглядную и информативную стороны обучения, однако при этом сокращая время и интенсивность «живого» общения субъектов образовательного процесса. Именно здесь и скрывается еще одно противоречие между ответами на вопросы «зачем учить?» и «как учить?». Получается, что необходимо подготовить человека к социализации, к продуктивным взаимодействиям в обществе, однако при этом выбираются формы и средства, предполагающие усиление самоактивизации, индивидуализации, а не взаимодействия.

В ФГОС ВПО к необходимой компетенции профессионала относят готовность «включаться во взаимодействие с родителями, коллегами, социальными партнерами», к «профессиональному взаимодействию с участниками культурно-просветительской деятельности». Однако вспомним определение компьютера – «персональный», оценим оборудование компьютерного кабинета, где индивид вступает в зрительный контакт с монитором, с экраном, а не с другими присутствующими. Становится ясно, что обучающийся ориентирован на индивидуальный маршрут, собственное продвижение, а не совместную работу с другими участниками процесса, которая может стать средством, но не задачей обучения. И все это еще более явно присутствует в дистанционном варианте обучения.

Теоретическая и практическая неразработанность некоторых аспектов дистанционной формы обучения не должна приводить к отказу от использования ИКТ в учебном процессе, но стимулировать поиск новых методических подходов. Нужны работы дидактического и методического характера, в которых раскрываются:

- не только явные плюсы ДО, но и «зоны риска», преодоление которых способствует эффективности и качеству образовательного процесса;
- основы интерактивности в ДО, развивающие у участников обучения умения сотрудничать, взаимодействовать, договариваться;

- специфика ДО для будущих педагогов, готовящихся работать с подрастающим поколением, поскольку у них ДО выступает не только в качестве «механизма» овладения знаниями, но и в качестве цели, поскольку они должны еще научиться самостоятельно организовывать процесс дистанционного обучения для своих учащихся.

Другими словами, не хватает целостного подхода в организации продуктивного дистанционного обучения, предусматривающего не только техническую оснащенность, но трансформацию учебного пространства, переосмысление учебных заданий и задач, изменение ролей (а также прав и обязанностей) основных участников образовательного процесса и пр.

Осознание подобных противоречий должно приводить к не отказу от использования ИКТ в учебном процессе, но к поиску новых методических подходов для внедрения форм и средств обучения, в том числе и в формате дистанционного обучения, ставшего сегодня неотъемлемой частью образовательного процесса.

Глава 12.

ОБЩЕЧЕЛОВЕЧЕСКИЕ ЦЕННОСТИ: ПРИЧИНА И СЛЕДСТВИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ

Сегодня ряд ученых, общественных деятелей с тревогой говорит о регрессе в духовном развитии молодого поколения. В современном обществе превалируют устремления, связанные прежде всего с приобретением материальных благ, позволяющих удовлетворить всё растущие потребности: питание, одежда, жилище, транспорт, затем – образование, досуг, работа, престиж и пр. Менталитет потребительства, рыночные отношения навязываются через средства массовой коммуникации, агрессивную рекламу, сетевой маркетинг и пр. К сожалению, эти тенденции вытесняют духовные, нравственные ценности и идеалы, благодаря которым, собственно, происходит прогрессивное развитие человеческого общества.

Почему это происходит? Как изменить эти процессы?

Обратимся к понятию духовности, но начнем не с традиционного последовательно-историческим взгляда, а напротив – от современности к прошлому.

Словарь Т.Ф. Ефремовой (2000 г.): Духовность: 1) преобладание в человеке духовных, интеллектуальных, нравственных качеств (*в противоположность его физической, телесной сущности*); 2) сфера религиозных интересов человека.

Словарь С.И. Ожегова (1952–1960 гг.): Духовность: свойство души, состоящее в преобладании духовных, нравственных и интеллектуальных интересов над материальными.

Словарь Д.Н. Ушакова (1935–1940 гг.): Духовность (книжн. устар.): отрешенность от низменных, грубо чувственных интересов, стремление к внутреннему совершенствованию, высоте духа.

В этих трех определениях мы видим исторический срез развития нашей страны. В толковании Д. Ушакова нет ни единого упоминания о религиозности, и это вполне объяснимо при сопоставлении даты выхода словаря с исторической эпохой. Суть социального развития определялась линией партии, в которой доминировала идеологическая установка на преодоление в человеке всего буржуазного (в том числе и религиозного), на воспитание высоких идеалов социализма, стремление к совершенствованию, самопожертвованию. Как в капле здесь сконцентрированы те качества советского человека, которые помогли выстоять в Великую Отечественную войну.

Словарь С. Ожегова вышел в свет во времена оттепели, что не могло не сказаться на предлагаемой трактовке духовности. Появляется апелляция к

Душе, подчеркивается нравственная составляющая духовности как неотъемлемой части, позволяющей встать над обстоятельствами, преодолеть притяжение обывательского мировосприятия, разделить материальное, вешное и высокоинтеллектуальное, ведущее к познанию мира и самого себя.

Эта трактовка почти полностью повторяется в онлайн-словаре Т. Ефремовой, но там добавлено и второе значение – «сфера религиозных интересов человека». Данное добавление очень показательно, поскольку является знаковым индикатором перемен, происходящих в нашем обществе.

Сегодня религия не отделена от государства, как это провозглашалось в течение семидесяти лет. Напротив, государственная система настойчиво (порой даже слишком настойчиво) ищет путей интеграции с вероисповедальным институтом. В этом можно усмотреть действие диалектического закона «отрицания отрицания»: в начале прошлого века новое социалистическое государство отвергло вместе с монархическими устоями и религиозные каноны; церковь, сохраняя себя, подверглась анафеме тот государственный строй.

Но в последней четверти XX века пришло время смены государственности с закономерным отрицанием прежней идеологии. Очевидно, что правительство сегодня нуждается в базовых нравственных устоях, в своих «десяти заповедях», понимаемых и принимаемых всеми гражданами ценностях. И оказалось, что именно православная церковь как институт сохранила и отстаивает важные нравственные каноны: незыблемость семейных уз, необходимость серьезно заниматься воспитанием детей, формируя в них патриотов земли русской, учить противостоять дурным привычкам – алкоголизму, курению, наркомании, осознавать значимость духовного самосовершенствования... Пусть это происходит в назидательной, даже догматичной форме, но никакой другой институт на данный момент не может предоставить иную целостную систему духовно-нравственного развития подрастающего поколения

Вспомним, когда в начале 90-х гг. прошлого века был опубликован «Закон об образовании РФ», педагоги, общественность с удивлением обнаружили, что в нем отсутствует воспитательная область, хотя она является важнейшей составляющей целостного педагогического процесса. И многие обрадовались этому: не нужно писать многочисленные планы и отчеты по воспитательной работе, придумывать (тогда еще не существовало интернета, в котором возможно найти любой сценарий) и проводить вечера поэзии, литературные гостиные, дни памяти... В результате, как с грустью заметил доктор педагогических наук Д.Г. Левитес, «выросло целое поколение, которое никогда не слышало светловскую «Гренаду», не пело «С чего начинается Родина», не читало «Как закалялась сталь», не имеет представления о юных героях Великой Отечественной...»¹.

¹ Левитес Д.Г. Управление образованием как область регулирования конфликтов интересов (опыт постановки проблемы) //Новое в психолого-педагогических исследованиях. № 1. М.: МПСИ, 2008. С. 91.

Только сейчас мы начинаем осознавать опасность игнорирования, отчуждения педагогического процесса от воспитательной составляющей. Оказалось, что установка на эгоцентризм, амбициозность, идеологию «продвижения во что бы то ни стало» приводит к потере таких необходимых качеств, как трудолюбие (не эпизодическое, а постоянное, ежедневное), преданность (людям, работе, корпорации, а не мобильность, позволяющая в любой момент отказаться от одной профессии в пользу другой, более денежной, престижной), ответственность и т.д. И это оказывается плохо не столько для конкретного индивида, сколько для всего производства – промышленного, духовного, человеческого.

Не случайно в проекте нового «Закона об образовании» подчеркивается, что воспитание представляет собой «систематический процесс формирования и развития личности, подготовки обучающегося к участию в жизни общества в соответствии с общечеловеческими социокультурными *ценностями*, принятыми в обществе правилами и нормами».

Кто же должен воплощать эти ожидания общества и государства в отношении подрастающего поколения? Конечно же, учитель, по мысли авторов концепций. И это правда, однако не вся правда. Поскольку воспитание – это систематический, целенаправленный процесс, постольку он не может стать эффективным, усиленно развиваясь только в одной социальной плоскости – например, в образовательном учреждении, а где же семья? традиции? общественные идеалы? и т.п. Можно убеждать подростка на уроке в важности патриотизма, в необходимости здорового образа жизни, толерантности к инакомыслию и пр. Однако за «школьным порогом» они постоянно встречается с иными поведенческими установками: на улице, в торгово-развлекательных центрах, в телесериалах и реалити-шоу, в новостях, повествующих о коррупции, обманах и т.п.; и тогда в восприятии мира у подростка возникает постоянное противоречие между пропагандируемыми установками и реальной жизнью. Не имея жизненной закалки, нравственных убеждений, которые только еще формируются, школьник, как правило, делает выбор в пользу «доступного и увлекательного» (досуг, интернет, ранние половые связи, проба наркотиков, алкоголя), а не того, что требует волевых усилий, разумных ограничений, преодоления и контроля.

Воспитание – процесс объективный и комплексный. Неправомерно делать ответственным за его результаты только учителя, словно бы ребенок формируется вне семьи, общества. Но чтобы воспитывать, учителю самому необходимо не только транслировать жизненные установки, но и осознавать соответствующие идеи, категории, концепции.

В связи с этим обратимся к аксиологии – учению о ценностях.

Что сегодня определяется как жизненные ценности? Что служит их мерилom? Являются они вечными, общими для всех или воспринимаются избирательно?

Издревле человечество обращается к этим вопросам. В фольклоре, сохраняющем народный опыт, можно найти поучения, отражающие ценностные установки разных эпох: «береги честь смолоду», «что посеешь, то и пожнешь», «век живи – век учись»...

Понятие «ценность» прочно вошло в обыденный лексикон. Но, как это часто бывает, научное понятие и обыденное понимание довольно сильно разнятся. К примеру, ценность обычно определяют как то, в чем выражают стоимость какого-то материального предмета, т.е. «выраженная в деньгах стоимость чего-либо, цена»². Однако в науке встречается значительно более широкий спектр трактовок этого понятия. С.Л. Рубинштейн утверждал, что ценности – это не то, за что платим, а то, ради чего живем³.

Наиболее полным представляется определение, данное П. Менцером: «Ценность – то, что чувства людей диктуют признать стоящим над всем и к чему можно стремиться, созерцать, относиться с уважением, признанием, почтением»⁴.

Выделяют *вещные* (материальные) и *духовные* ценности. К первым относят предметы искусства, драгоценные металлы, недвижимость и пр. Изначально к ценностям этой категории относили все то, что способствует прежде всего выживанию. Не случайно, в пирамиде потребностей А. Маслоу первые (базовые) уровни составляют физиологические потребности человека (еда, отдых, сон, секс, физиологические отправления) и потребность в безопасности (уверенность в завтрашнем дне, в том числе и материальная).

Если материальная сторона жизни становится главной целью человеческих устремлений, то формируется менталитет потребительства, который просто подчиняет себе человека. Однако материальная основа может стать не целью, а средством, когда вещи, предметы быта создают предпосылки для развития духа, выполняя в этом случае только служебную роль.

Духовные же ценности всегда считались ценностями высшего порядка – истина, добро, красота, свобода, мудрость, т.е. то, что делает человека человеческим. Часто такие ценности связаны не столько с физической формой, сколько с отношением к ним окружающих – любование, восхищение, поклонение, преданность, фанатизм и т.д. Духовные ценности не содержат в себе корысти, переживания здесь не связаны с материальным интересом, выгодой или чувственным удовольствием. Именно эти ценности являются источником и основой нравственных, правовых, эстетических и других норм, упорядочивающих социальную жизнь общества, в то время как вещные ценности не создают порядка, а, скорее, подрывают его, поскольку основным движущими силами здесь становятся конкуренция, соперничество, победа любой ценой.

² Словарь русского языка: в 4 т. / под ред. М. С. Шевелиной, Ю. Ф. Дашуниной, Г. Н. Лебедевой [и др.]. М.: Русский язык, 1988. Т. 4. С. 640.

³ Рубинштейн, С. Л. Человек и мир. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1989. С. 253.

⁴ Краткая философская энциклопедия. М.: Политиздат, 1994. С.507.

При этом есть «вещи», которые могут одновременно обладать и материальной и духовной основой: например, предметы искусства (мировые шедевры), реликвии, которым поклоняются, книги (светского и религиозного содержания) и др.

Такой дуалистической природой обладает и образование. С одной стороны, своим содержанием оно связано с духовными ценностями, накопленными человечеством в науке, культуре, которые должны быть передано подрастающему поколению для сохранения и развития общества. С другой стороны, образование является средством для личностного, профессионального роста индивида; выполняет роль своеобразного «лифта», без которого невозможно подняться на более высокий уровень. И в этом проявляется утилитарное, «вещное» предназначение образования. В итоге, каждый человек, в том числе и каждый учитель, самостоятельно решает для себя дилемму – является ли образование частью духовного развития или выполняет утилитарную роль ступени в карьерной лестнице.

Ценности разделяются также на *абсолютные* и *относительные* (вечные и сиюминутные), что в одних случаях определяется исторической эпохой, а в других – сословной, классовой, половой и т.д. принадлежностью.

Так исторически сложилось, что, согласно религиозным канонам, новорожденный ребенок нес на себе печать первородного греха, очистить его душу можно было только постоянным подавлением воли, наказаниями, подчинением духовным пастырям и родителям. В этот период не могло быть и речи о ценностном отношении к детству. Это проявлялось даже в том, что не существовало специальной детской одежды (не говоря уж об одежде для мальчиков и девочек в раннем возрасте), детских игрушек, взамен использовались уменьшенные копии одеяний и предметов быта взрослых. И оправдание родительской строгости отражались в принятых тогда поучениях: «кого любят, того и наказывают», «лучше плакать в детстве, чем в старости», «не бить – добра не видать».

Сегодня многое изменилось: отдельные отрасли легкой промышленности, индустрия развлечений сориентированы на обслуживание различных периодов детства; запрещены телесные наказания детей; насилие является уголовным преступлением; права ребенка на жизнь, на семью, на гражданскую защиту, на образование, на свободу мысли, совести и религии защищает особая, принятая во всем цивилизованном мире Конвенция. Но выясняется, что только этого для счастья ребенка недостаточно... Согласно установкам все той же пирамиды потребностей А. Маслоу, оказывается, что ребенок нуждается еще и в любви, принятии, признании, возможности самореализации... Условия для этого должны быть созданы не только в семье, но и в образовательных учреждениях: детских садах, школах, колледжах, вузах, в сфере дополнительного образования. Только тогда ребенок в полной мере может ощутить себя субъектом – своих действий, своей жизни, стать субъектом, несущим добро для окружающих его людей.

Таким образом, ценностное отношение к детству на сегодняшний день является абсолютной прежде всего для родителей и для педагогов, поскольку именно они и осуществляют духовное воспитание.

Духовное воспитание – это обязательно система воздействий, влияний и взаимодействий; не эпизод, не частный случай, но продуманный, целенаправленный, целостный подход, формирующий иерархию жизненных, общественных, личностных ценностей, позволяющий индивиду ощущать себя частью чего-то большего, определяющий путь духовного познания себя и мира, способствующий саморазвитию и совершенствованию.

И именно семья помогает сохранять, поддерживать и развивать (или разрушать) систему человеческих ценностей.

Говоря о семье, мы чаще всего обращаемся к «видимому» смыслу этого слова: «семь я». Но число «семь» – это не просто количественный показатель, на самом деле глубинное понимание этого понятия связано с единением людей, совместностью их быта и мировосприятия. Не случайно в словарях мы находим такое определение: семья – это основанное на браке или кровном родстве объединение людей, связанных брачными или родственными отношениями, общностью быта и взаимной моральной ответственностью и взаимопомощью⁵.

Совершенно очевидно, что семейная общность, сохраняя и передавая ценности следующему поколению, сама должна обладать этими ценностями: почитай отца твоего и мать, не кради, не завидуй, не прелюбодействуй... Чтобы эти поведенческие установки были усвоены с детства, они должны проявляться в повседневной жизни родителей, ближайших родственников. Если этого не происходит, то в сознании ребенка фиксируется двойственная картинка: говорится одно, а на деле происходит иное: родители могут солгать, обмануть, отношение к прародителям (бабушкам, дедушкам) не оставляют места уважению, признанию и т.д. Подобная двойственность способствует формированию соответствующих жизненных ценностей, которые как бумеранг через несколько десятков лет отзовутся на отношениях этих детей, ставших взрослыми, и постаревших родителей.

«Построить семью», «быть семьянином»... Этому тоже нужно научить. И начинается этот процесс с определенного прообраза, идеала. Что же является идеалом семьи сегодня? Как может сложиться этот образ семьи, если собственный дом далек от совершенства, в чем убеждают программы «Пусть говорят», «Человек и закон» и др.; если на экранах телевизоров нам показывают более чем странные семьи: «Моя прекрасная няня», «Папины дочки»... Эти сериалы, как написано в одном из анонсов, «поднимают настроение и помогают понять, что в своей семье дела *не так запущены, как в сериальных*» (курсив наш – Е.В.), однако позитивной альтернативы в современном культурном пространстве не обнаруживается. Как в таком

⁵ См.: Российская социологическая энциклопедия, 1998, Словарь по социальной педагогике, 2002 и др.

случае построить семью – хранительницу ценностей, если у подрастающего человечка не формируется цельный образ такой семьи?

Еще в конце XIX в. П.Ф. Лесгафт в работе «Семейное воспитание ребенка и его значение»⁶ подчеркивал: ребенок должен быть окружен атмосферой любви; в семье должно быть создано *особое отношение к труду*, как необходимому элементу жизни, доставляющему радость; необходимо исключить из жизни ребенка излишества, лакомства, роскошь; а воспитатель (а также мать) должен быть эталоном нравственности... Но в большинстве наших семей обнаруживаются противоположные установки: ребенка балуют, ограждают от труда, лакомствами стараются компенсировать недостаток своего внимания, а про эталон нравственности уже никто и не вспоминает.

Сегодня идут горячие споры о том, кто должен заниматься воспитанием детей – семья или школа? Вряд ли мы сможем найти однозначный ответ, поскольку эти споры являются свидетельством серьезных упущений в общей системе воспитания и попыткой переложить ответственность за процесс и результаты на противоположную сторону. Не должно быть в этом вопросе «противоположных» сторон: и семья, и школа, и общественные нормы поведения, социальные законы должны создавать *единое* пространство для духовно-нравственного развития каждого человека. Причем это пространство должно «работать» каждый день, а не по отдельным праздникам или событиям, побуждая к постоянному, а не эпизодическому развитию, преодолению, осознанию, взрослению, ответственности.

Но вернемся к тому, что формирует и укрепляет нашу систему ценностей. Это, конечно же, культурные традиции.

Само слово произошло от лат. *traditio*, означающего передачу; предание. (Сразу вспоминается пушкинское: «дела давно минувших дней, преданья старины глубокой»...). Традиции в культуре – событие знаковое, отличающееся соответствующей атрибутикой, особым настроением, духом единения, помогающими через обращение к истокам, укрепить связи между людьми «здесь и сейчас».

Именно традиции выполняли важнейшую функцию – передачи накопленного опыта, объединения поколений в действиях, в мировосприятии. Традиции всегда имеют свою протяженность во времени, в которой отражаются обычные (бытовые) и особые события рода, народности, сословия, нации... К традициям мы относим крещение ребенка и первое причастие, встречу нового года и Рождества, восточную чайную церемонию и празднование русской Масленицы и т.д.

Презрев советский период истории, мы лишились и таких традиций, как празднование Великой Октябрьской социалистической революции, Первомая, всесоюзный субботник и пр. Этот культурный вакуум оказался не заполнен, не замещен чем-то иным, не менее важным и значимым. Нельзя не заметить, как старательно средства массовой информации пытаются создать

⁶ Лесгафт П.Ф. Избранные педагогические сочинения/ П.Ф.Лесгафт.- М.: Педагогика, 1988. С. 77.

эмоциональный настрой к Новому году (начиная с ноября), Дню защитника Отечества, Женскому дню, Пасхе и т.д. Но чаще всего эти праздники встречают кулуарно, семейно, поэтому они мало что добавляют к «национальной гордости великороссов».

Есть особый день – 9 мая – «праздник со слезами на глазах». Но только он, к сожалению, не может выполнить функцию единства и сплочения народа целой страны. Молодые люди, подростки и дети, чье воспитание (не обучение) не касалось страниц Великой Отечественной войны – подвигов пионеров-героев, молодогвардейцев, – не чувствуют своей сопричастности к этому событию, не проникаются чувством глубокого уважения, поклонения в самом высоком смысле слова тем, кто отдал жизнь за Родину.

Напомним печально известную ситуацию, когда в школах стали появляться «учебники по новейшей истории России с антипатриотическим освещением истории Второй мировой и Великой Отечественной войны, а из программ по литературе изымались не только классики советской литературу, но проходило сокращение часов на литературу в целом. Смысл такой ревизии содержания литературного образования в школе заключался в том, что идеалы Пушкина и Баратынского, Достоевского и Горького, Толстого и Чехова оказывались плохо совместимыми с новой идеологией рыночной экономики. И выросло поколение людей, у которых отобрали слово "Товарищ", но которые так и не стали "Господами"»⁷.

Что же произошло? Отношение к истокам, к героическому прошлому нашей страны, которые ранее расценивались как безусловная ценность, непреложная истина, вдруг оказалось нивелировано. Без особых сожалений была свернута целая страница истории, которую ранее называли не иначе, как «великое испытание», но при этом ничего не было предложено взамен. Как же можно воспитывать у учеников ценностное отношение к своей стране, если мы, взрослые, с легкостью демонстрируем готовность отказаться от идеалов, героев, истории, традиций, т.е. всего того, что составляет основу собственно патриотического воспитания?

В последнее время к этому дню готовят странички «из семейных архивов», где ученики рассказывают о своих родственниках, участвовавших и погибших во время войны. Это очень важный шаг, основанный на личном включении каждого в осмыслении события той эпохи. Только стоит уже сейчас задуматься о том, как нужно продолжать это мероприятие, поскольку ежегодное повторение одного и того же действия может привести к закономерному угасанию интереса у учащихся, желания участвовать в этом действии.

Традиции должны не только обращать к истокам, но и настраивать на будущее, как, например, день рождения нового года и ребенка. К сожалению, сегодня пока трудно выделить в культурной жизни нашей страны такой

⁷ Левитес Д.Г. Управление образованием как область регулирования конфликтов интересов (опыт постановки проблемы) //Новое в психолого-педагогических исследованиях. № 1. М.: МПСИ, 2008. С. 91

традиционный праздник, который бы объединял разные поколения, способствовал поиску путей примирения и согласия. Нам всем нужен такой общегосударственный праздник, но, возможно, для начала такую традицию для начала может учредить, основать каждая школа. В такой день показываются победы и достижения учителей, учащихся, их родителей, становление которых связано с чувством долга, преданности, упорства, ответственности за свои слова и поступки...

В этом отношении школа является уникальным учреждением: она способна объединить все вышеперечисленные государственные образования. Ее повседневная жизнь, трудности, праздники и традиции могут вобрать в себя все основные направления духовно-нравственной сферы. Но при этом школа не должна ставить и решать такую серьезнейшую задачу в одиночку.

Что предполагает нам Минобрнауки в связи с этой проблемой? В этой действительно государственной по своим масштабам задаче представлена Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере образования (авторы А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков)⁸.

В названии ее обозначены ключевые слова, являющиеся базисом этой программы: гражданин России, развитие и воспитание как задачи общества и образования, духовность и нравственность, воплощаемые в высокой нравственности, ответственности творчестве, инициативности, компетентности индивида (в соответствии с целью Концепции духовно-нравственного развития и воспитания).

В Концепции авторы к носителям базовых национальных ценностей относят: семейную жизнь, культурно-региональное сообщество, культуру своего народа, российскую гражданскую нацию⁹. Источниками базовых национальных ценностей являются: патриотизм, социальная солидарность, гражданственность, семья, труд и творчество, наука, традиционные российские религии, искусство и литература, природа, человечество.

Нет оснований спорить с очевидным: все перечисленное действительно может и должно служить истоком для духовно-нравственного развития подрастающего поколения. Но работая с тем или иным возрастом детей, следует каждый раз точно и продуманно конструировать иерархию предложенных ценностей.

Так, для детей дошкольного возраста базой формирования ценностных ориентиров могут стать семья, природа, искусство, труд и творчество. Для младшего школьника – труд и творчество, искусство и литература, семья, патриотизм, природа.... Для подростка основу духовно-нравственного воспитания стоит черпать в труде и творчестве, науке, искусстве и литературе, идее гражданственности, патриотизме, в природе, семье,

⁸ <http://cultura.spb.ru/private/Priloi/Koncepcia.htm>

⁹ Добавляется еще и мировое сообщество, но, думается, это некоторая натяжка, так как последнее не ставит своей задачей сохранение национальных ценностей какой-либо одной нации в ущерб другой.

человечестве, в традиционных российских религиях, в установке на социальную солидарность...

Задача духовно-нравственного развития подрастающего поколения очень непроста. В этой ситуации кто-то выберет для себя позицию отстранения: я ничего не могу изменить, не буду даже и пытаться!.. Такой точки зрения может придерживаться далекий от системы образования человек, но никак не учитель, не педагог, которые осознанно выбрали образование (обучение и воспитание) в качестве своей профессиональной деятельности именно в этой стране.

Сейчас идет незримая битва за наше будущее. Проекция этой битвы встречается в интернет-пространстве (то за авторством А.Даллеса, то А. Иванова). Но дело даже не в авторстве, а в самой технологии духовного растрепывания:

«Эпизод за эпизодом будет разыгрываться грандиозная по своему масштабу трагедия гибели самого непокорного на земле народа, необратимого окончательного угасания его самосознания. Из литературы и искусства, например, мы постепенно вытравим их социальную сущность, отучим художников, отобьем у них охоту заниматься изображением, исследованием тех процессов, которые происходят в глубинах народных масс. Литература, театры, кино – все будет изображать и прославлять самые низменные человеческие чувства. Мы будем всячески поддерживать так называемых художников, которые станут насаждать и вдалбливать в человеческое сознание культ секса, насилия, садизма, предательства – словом, всякой безнравственности».

Ни один уважающий себя учитель никогда не смирится с описанной картиной.

Общественно-педагогические ценности отражают нормативные установки общества в вопросах воспитания (идеалы, принятые и неприемлемые методы, отношение к наказаниям и поощрениям и пр.) и образования (чему учить и как именно учить). На эти установки оказывают самое серьезное влияние общественные и социальные институты – доминирующая идеология, СМИ, общественное мнение (набирающее силу благодаря открытости интернет-пространства), религия, философия, мораль...

Очевидно, что основу общественно-педагогических ценностей должно составлять ценностное отношение к Детству, основанное на «принципах диалогового взаимодействия учителя с детьми, понимании этических категорий нравственного мира детства, осознание на этой основе своего профессионального долга»¹⁰.

Вот мы и подошли к высшим чувствам, которые составляют базис ценностных отношений. Так определяют те чувства, в которых заключено богатство эмоциональных переживаний человека по отношению к

¹⁰ Шевченко Л.Л. Практическая педагогическая этика. М.: Соборъ, 1997. С 57.

социальной действительности: к государству, к социальному положению, к другим людям, к самому себе. Это любовь и уважение, презрение и стыд, удивление и интерес, вина и гнев, раскаяние и смятение... А. Маслоу, основоположник гуманистической психологии, полагал, что «высшее переживание – неплохой способ (пусть не гарантированный, но статистически более вероятный) «постижения бытия», познания платоновских сущностей, внутренних ценностей, конечных ценностей бытия, безусловно помогающий как физическому оздоровлению, так и личностному росу, способствующий движению человека к самоактуализации и вочеловеченности»¹¹.

Следовательно, создание и реализация программы духовно-нравственного развития будущего поколения в каждом образовательном учреждении является неоспоримой и актуальной задачей. Такая программа должна быть:

- целостной: остоу ее должны составлять и трудовое обучение, и патриотические праздники, и работа с семьями, и праздники песен, профессий (и др.), и предметные недели (в том числе русского языка) и т.п.,
- систематичной и устойчивой: не ограничиваться эпизодическими мероприятиями, но постоянно наполнять образовательную деятельность: на уроке, классном часе, родительском собрании, педсовете и т.д.;
- последовательной: целенаправленное, неуклонное включение в программу всех субъектов образовательного процесса и расширение деятельности в различных областях духовного пространства,
- творческой, разумно эвристичной, исключая клише и штампы, набившие оскомину повторы, но учитывающей психологию и уровень развития детей и подростков;
- основана на искренне ценностном отношении педагогов к самой идее духовно нравственного развития, так как человек неверящий не сможет убедить другого принять, осознать, стать проводником идеи духовного развития и соответствующей программы действий.

Резюме

В разговоре о ценностях, нельзя не коснуться вопроса *объективного* и *субъективного* взгляда на них. Ценности объективны, так как складываются исторически в ходе развития общества, отражают его установки (идеологию, настроения). Однако нельзя забывать о процессе субъективного принятия этих ценностей, которое зависит от личного опыта, окружения, сформированных идеалов индивида. По мере становления человека меняются его представления о ценностях, жизненно важных смыслах окружающих предметов и явлений. Так, в детском возрасте ребенок абсолютно уверен, что

¹¹ Маслоу А.Г. Дальние пределы человеческой психики. СПб: Евразия, 1997. С.189.

родители, близкие родственники обеспечивают ему безопасность, даже беззаботность, но со временем картина кардинально меняется: сам став взрослым, он должен взять на себя заботу о родителях, родственниках и т.д. Это происходит, если человек морально готов к этому, воспитан в уважении к своим родным.

Различают также ценности *актуальные и потенциальные*. К первым относятся те, которые важны для субъекта «здесь и сейчас», а к потенциальным – те, которые могут оказывать влияние на его жизнь в будущем. Получается, что учитель, педагог является тем государственно назначенным Проводником, который помогает наметить жизненную траекторию развития от актуальных, сиюминутных к потенциальным, духовным ценностям. И отказаться от своего участия в духовно-нравственном воспитании подрастающего поколения мы, педагоги, не можем. В силу профессиональных обязательств, в силу личной ответственности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В настоящий период формируется относительно новое направление в науках об образовании – *педагогика взаимодействий*, которая изучает закономерности, принципы и методы взаимосвязи, взаимовлияний в образовательном пространстве, начиная с межличностных контактов участников педагогической деятельности и заканчивая общими процессами, происходящими в мировой образовательной системе.

Так же в свое время оформились в самостоятельные отрасли военная педагогика, профессиональная, производственная, социальная, возрастная, сравнительная, педагогика сотрудничества, педагогика общения и др. Каждая из них имеет особую область для изучения, определенный научный аппарат, своих теоретиков и практиков, наработанные и разрабатываемые технологии, что необходимо для развития данного направления в русле общепедагогических исследований. Сегодня приходит пора для формирования научной теории и обобщения имеющейся практики педагогических взаимодействий в образовательном процессе.

Область педагогики взаимодействий – это актуальная отрасль педагогической науки, отвечающая востребованным запросам современной образовательной теории и практики. Широкая область исследований педагогики взаимодействий вызывает закономерную ее интеграцию со смежными гуманитарными науками: социологией, социальной педагогикой, психологией, педагогической психологией, социальной психологией.

Сущность педагогического взаимодействия может быть раскрыта:

в широком значении – через *связь* субъектов (и объектов) образования широком, обобщенном, где педагогическое взаимодействие рассматривается как детерминированная познавательной ситуацией, опосредуемая социально-психологическими процессами *связь* субъектов (и объектов) образования, приводящая к их количественным и/или качественным изменениям;

более узком значении как *интегративная основа* системы образования, которая обуславливает как структуру этой системы (от низшей ступени к высшей), так и ее содержание (с преемственными, внутри- и межпредметными связями), обеспечивает *связь* образования с другими социальными институтами (государство, здравоохранение, семья, религия и др.), а также предопределяет направленность и способы реализации контактов субъектов, включенных в образовательную деятельность.

Исторический анализ позволяет выявить количественные (индивидуальная и коллективная формы деятельности, а также групповая как промежуточный вариант) и качественные изменения формы и содержания педагогических взаимодействий.

Если педагогика прошлых веков развивала практику педагогических взаимодействий, то в XX в. исследуется теория, т.е. содержание

педагогических взаимодействий. Основанием для пересмотра традиционных взглядов в педагогике послужила гуманистическая психология, основоположниками которой являются А. Маслоу, К. Роджерс. Новое направление основывалось на идее об уникальности, самодостаточности и значимости каждой личности. Новое, ценностное восприятие личности ребенка нашло свое отражение и в отечественной педагогике. В процессе общения с формирующимся человеком нужно, по мнению М.С. Кагана, не только «приобщать его к своим ценностям», но и уметь видеть индивидуальную систему ценностей ребенка и уметь приобщаться к ней. Такое ценностное отношение к личности изменяет и привычное восприятие ученика в качестве пассивного объекта учебной деятельности.

Взаимодействию в педагогическом процессе присуща такая специфическая черта, как асимметричность (иерархическая, рефлексивная, предметно-учебная, возрастная и пр.) контактирующих сторон. Эта асимметричность, хотя и не противоречит возможности субъект-субъектной организации взаимодействий, но является необходимым фактором для совместной деятельности.. Динамика «возведения» учащегося в субъектную степень ($O \rightarrow O^S \rightarrow S^O \rightarrow S$) зависит от многих факторов: личности ученика и учителя, объема и содержания учебного материала, учебной дисциплины, определенной цели и задач урока, поставленных перед учащимся и т.д.

В связи с этим цель педагогического взаимодействия заключается в создании педагогом условий, в которых учащийся имеет возможность выявить и актуализировать интерес к познанию, освоить различные формы (индивидуальную и совместные) учебной деятельности, сделать познание привычной и осознаваемой потребностью, необходимой для саморазвития и оптимальной адаптации в обществе.

Субъект-субъектный характер педагогических взаимодействий реализуется в новационных технологиях обучения. К ним относится интерактивное обучение, или способ познания, основанный на формах взаимодействия участников учебной деятельности, сочетающий варианты индивидуальной и групповой работы, призванный одновременно решать учебно-познавательные, коммуникативно-развивающие, социально-ориентационные задачи образовательного процесса.

В последнее время педагогами-практиками осваивается *интерактивное обучение*, основанное на интер- и интра- групповых формах процесса познания. Интерактивное обучение – это обучение, погруженное в общение и взаимодействие. При этом оно сохраняет конечную цель и основное содержание образовательного процесса, но видоизменяет формы с транслирующих (передаточных) на диалоговые, полилоговые, т.е. основанные на взаимопонимании и взаимодействии. В интерактивном обучении обязательно должны осуществляться две педагогические задачи (т.е. задачи, которые ставит себе педагог), связанные с механизмом организации (интеракции) и с результатом совместной познавательной деятельности

(обучение), составляющие целокупность и своеобразие данного подхода и обеспечивающие его успешность и эффективность: решение поставленных задач (учебных, поведенческих и пр.); оказание поддержки членам группы в ходе совместной работы.

Такая технология интерактивного обучения (ТИО) позволяет сделать образование воспитывающим, а воспитывающие процессы наполнить познавательным смыслом. При этом педагог должен иметь представление о «контрольных точках», позволяющих оценивать эффективность учебной деятельности: нахождение проблемной формулировки темы занятия; организация учебного пространства, располагающего к диалогу, полилогу; мотивационная готовность учащихся и педагога к совместным усилиям в процессе познания; создание специальных ситуаций, побуждающих школьников к интеграции усилий для решения поставленной задачи; выработка и принятие правил учебного сотрудничества для школьников и педагога; использование «поддерживающих» приемов общения: доброжелательные интонации, умение задавать конструктивные вопросы и т.д.; оптимизация системы оценки процесса и результата совместной деятельности; развитие общегрупповых и межличностных навыков анализа и самоанализа.

Интерактивное обучение действительно позволяет осуществлять педагогическое взаимодействие на уровне субъектных отношений, активизируя познавательную и профессиональную деятельность участников образовательного процесса. Организация ТИО обязывает учителя: владеть развитыми коммуникативными навыками; уметь находить проблемную формулировку темы урока, занятия; ставить перед учащимися вопросы, которые способствуют поиску и совместной работе; быть готовым к детальному анализу и самоанализу занятия; организовывать такое исследование задачи, которое воспринимается обучаемым как собственная инициатива; целенаправленно ставить перед учащимися учебные ситуации, побуждающие их к интеграции усилий; создавать учебную атмосферу в классе и дозировать свою помощь учащимся.

При этом имеет смысл развести интерактивное обучение и обучение при помощи интерактивных средств. Технология интерактивного обучения реализует не только учебно-познавательную, но и коммуникативно-развивающую и социально-ориентационную задачи, позволяет сформировать у сегодняшних учеников важные поведенческие ориентиры – активную и осознанную позицию в со-обществе, принятие правил общежития и взаимодействия, готовность к со-действию, установка на поиск конструктивных решений в ситуациях межличностной коммуникации и т.д.

Все вышесказанное требует соответствующей перестройки в подготовке педагогических кадров, пересмотра методических подходов в процессе обучения студентов в педвузах и колледжах, создания специальных курсов, студий, мастерских, где происходит формирование и закрепление

гностических, организаторских, коммуникативных умений учителя-практика, ориентированного на конструктивное, развивающее взаимодействие со своими учащимися и воспитанниками.

Перспектива развития педагогики взаимодействий должна включить исследования, которые могут затронуть практически все образовательные сферы. Но наиболее широкой сферой для исследований была и останется область межличностных контактов участников образовательного процесса, где любое явление, ситуация (образовательная среда, тимбилдинг для подколлектива, конфликтология обучения, активизация познавательной деятельности, дистанционное образование и т.д.) могут стать предметом анализа в контексте педагогических взаимодействий.

Иными словами, педагогика взаимодействий при соответствующем своем развитии как научного направления может сегодня предложить ответы на вечные вопросы дидактики – «зачем учить?», «как учить?», «кому учить» и др.; причем такие ответы, которые смогут обрисовать целостную картину образовательной системы, а не отдельные аспекты современной дидактики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абасов З. Форма обучения – групповая работа // Директор школы. – 1998. – № 6.
2. Андреева, Г. М. Социальная психология – М. : Аспект Пресс, 2002.
3. Белкин А.С., Ткаченко Е.В. Диссертационный совет по педагогике (опыт, проблемы, перспективы). – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т., 2005.
4. Бодалев А. А. Психология общения : избр. психол. тр. – М. : Изд-во Моск. психол.-социал. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2002.
5. Божович Л.И. Избранные психологические труды: Проблемы формирования личности. – М.: Международная пед. академия, 1995.
6. Болотов В., Спиро Дж. Критическое мышление – ключ к преобразованиям российской школы // Директор школы. – 1995. – № 1.
7. Вахрушев А.А., Кузнецова И.В. Как мы предлагаем использовать технологию работы в малых группах // Начальная школа: до и после. – 2003. – № 6.
8. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высш. шк., 1991.
9. Вердербер Р., Вердербер К. Психология общения. Тайны эффективного взаимодействия. СПб., Прайм-ЕВРОЗНАК, 2010.
10. Волков Н.И. Организация учебной деятельности в малых группах // Педагогическая психология: Хрестоматия / Сост.: В.Н. Карандышев, Н.В. Носова, О.Н. Щепелина. – СПб.: Питер, 2006.
11. Выготский Л.С. Психология искусства. – М.: Искусство, 1965.
12. Гегель Г.Ф.В. Наука логики. – М.: Мысль, 1998.
13. Гильбух Ю.З. Психологические предпосылки сотрудничества учителя и учащегося // Сов. педагогика. – 1990. – № 5.
14. Джонсон Д., Джонсон Р., Джонсон-Холубек Э. Методы обучения. Обучение в сотрудничестве. – СПб.: Экономическая школа, 2001.
15. Еникеев М.И. Психологический энциклопедический словарь. – М.: ТК «Велби», изд-во «Проспект», 2006.
16. Еримбетова С. Использование интерактивных (диалоговых) технологий обучения в процессе творческого саморазвития личности учащихся // Alma mater. – 2003. – № 11.
17. Засобина Г.А. Практикум по педагогике / Г.А. Засобина, С.Л. Кабыльницкая, Н.В. Савин; Под ред. Н.В. Савина. – М.: Просвещение, 1986.
18. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М. : Логос, 2003.
19. Ильин Е.П. Психология общения и межличностных отношений. – СПб.: Питер, 2009.
20. Иванов И.П. Воспитывать коллективистов // Педагогический поиск. – М.: Педагогика, 1987.
21. Иванов И.П. Звено в бесконечной цепи // Классный руководитель. – 2002. – № 4.

22. Казантаева, В. В. От педагогического воздействия — к взаимодействию // Школа. — 2003. № 1.
23. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. М.: Арена, 1994.
24. Кларин М.В. Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта // Педагогика. – 2000. – № 7.
25. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. – М.: Изд. центр «Академия», 2001.
26. Колесникова И.А. Педагогическое проектирование. – М.: Изд. центр «Академия», 2005.
27. Коломинский Я.Л., Плескачева Н.М., Заяц И.И., Митрахович О.А / Под ред. Я.Л. Коломинского. Психология педагогического взаимодействия. – СПб.: Речь, 2007.
28. Кондрашова Л.В. Сборник педагогических задач: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1987.
29. Кончанин Т.Л., Подопрigора С.Я., Яременко С.Н. Социология. – Ростов-н/Д.: Феникс, 2001.
30. Конюхов Н.И. Словарь-справочник по психологии. – М., 1996.
31. Коротаева Е.В. Педагогические взаимодействия и технологии. – М.: Академия, 2007.
32. Коротаева Е.В. Психологические основы педагогического взаимодействия. – М.: Профит Стайл, 2007
33. Коротаева Е.В. Основы педагогических взаимодействий – Екатеринбург: ООО «СВ-96», 2011.
34. Коротаева Е.В. Педагогика взаимодействий: теория и практика. – Екатеринбург: ООО «СВ-96», 2011
35. Краткий педагогический словарь пропагандиста / Под общ. ред. М.И. Кондакова, А.С. Вишнякова. – М.: Политиздат, 1988.
36. Краткий словарь иностранных слов / Авт.-сост.е.А. Гришина. – М.: ООО «Изд. Астрель»; ООО «АСТ», 2002.
37. Крысько В.Т. Социальная психология. – М.: ОМЕГА-Л, 2006.
38. Кудашов В.И. Диалогичность сознания как фактор развития современного образования: сущность и специфика взаимосвязи. Автореф. ... докт. пед. наук. – Иркутск, 1999.
39. Лазарева О.Н. Методика преподавания естествознания в начальной школе. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т., 2003.
40. Лебедева Л.И., Иванова Е.В. Метод проектов в продуктивном обучении // Школьные технологии. – 2002. – № 5.
41. Лийметс Х.Й. Групповая работа на уроке. – М.: Знание, 1975.
42. Ляудис В.Я. Структура продуктивного учебного взаимодействия // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся : сб. науч. тр. / под ред. А. А. Бодалева, В. Я. Ляудис. – М., 1980. С. 37-52.
43. Миронов А.В. Методика изучения окружающего мира в начальных классах: учеб. пособие для студ. фак. пед-ги и метод. нач. обр. педвузов. – М.: Пед. общество России, 2002. – 360 с.

44. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы). – М.: Дело, 1994.
45. Морозова О.П. Педагогический практикум: учебные задания, задачи и вопросы. – М.: Изд. центр «Академия», 2000.
46. Мудрик А. В. Введение в социальную педагогику. – М.: Ин-т практической психологии, 1997.
47. Немов Р.С. Психология. Кн.2. Психология образования. – М.: Просвещение, 1995.
48. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики. – М.: Академия, 2002.
49. Педагогика / Ю.К. Бабанский, В.А. Сластенин, Н.А.Сорокин и др. / Под ред. Ю.К. Бабанского. – М.: Просвещение, 1988.
50. Педагогика: большая современная энциклопедия / Сост.е.С. Рапацевич. – Мн.: «Соврем. слово», 2005.
51. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии / С.А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов, Т.И. Бабаева и др. / Под ред. С.А. Смирнова. – М.: Академия, 1999.
52. Педагогическая поддержка ребенка в образовании / Под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. М.: Академия, 2006.
53. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М.: Больш. рос. энцикл., 2002.
54. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности. – Ростов-н/Д.: Феникс, 1996.
55. Поташник М.М., Вульфов Б.З. Педагогические ситуации. – М.: Педагогика, 1983.
56. Психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – М.: Педагогика-Пресс, 1996.
57. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990.
58. Психология индивидуального и группового субъекта/ под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Володиковой. – М. : ПЭРСЭ, 2002.
59. Рогов Е.И. Эмоции и воля. – М.: Владос, 1999.
60. Рожков М.И., Байбородова Л.В. Организация воспитательного процесса в школе – М. : ВЛАДОС, 2000.
61. Рубцов В.В. Совместная учебная деятельность: социальные взаимодействия в контексте проблемы соотношения социальных взаимодействий и обучение // Вопросы психологии. – 1998. – № 5.
62. Рудестам К.Р. Групповая психотерапия. – СПб.: Питер Ком, 1998.
63. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М.: Народное образование, 1998.
64. Селеменев С.В. Единый учебник // Сто друзей: приложение к «Учительской газете». – 2002. – № 21 (0099).
65. Селиванов В.И. Актуальные вопросы психологии воли // Вопросы психологии личности. – Рязань, 1975.

66. Словарь по социальной педагогике / Авт.-сост. Л.В. Мардахаев. – М.: Изд. центр «Академия», 2002.
67. Словарь-справочник по педагогике / Авт.-составитель В.А. Мижеригов / Под общ. ред. П.И. Пидкасистого. – М.: ТЦ «Сфера», 2004.
68. Смелзер Н. Социология. – М.: Феникс, 1994.
69. Советский энциклопедический словарь / Гл. ред. А.М. Прохоров. – М.: Сов. энциклопедия, 1984.
70. Современный словарь по педагогике / Сост.е.С. Рапацевич. – Мн.: Современное слово, 2001.
71. Социальная психология. Словарь / Под ред. М.Ю. Кондратьева // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь: в 6 т. – М.: ПЭРСЭ, 2005.
72. Социологический энциклопедический словарь / Ред. Г.В. Осипов. – М.: Инфра-М; Норма, 1998.
73. Столяренко Л.Д. Основы психологии. – СПб. : Лидер, 2006.
74. Теория и практика воспитательных систем: в 2 кн. – М.: Изд. ИТП и МИО РАО, 1993. – Т. 1.
75. Турбовской Я.С. Взаимодействие науки и практики как основа совершенствования учебно-воспитательного процесса: Автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01. – М.: АПН СССР, 1992.
76. Уваров А.Ю. Кооперация в обучении: групповая работа. – М.: МИРОС, 2001.
77. Уманский Л.И. Психология организаторской деятельности школьников. – М.: Просвещение, 1980.
78. Фопель К. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения. – М.: Генезис, 1998.
79. Хон Р.Л. Педагогическая психология. Принципы обучения. – М.: Деловая книга, 2002.
80. Царева Р.Ш. Развивающее учебное взаимодействие как условие профессиональной подготовки будущих учителей. Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Казань КГПУ, 1997.
81. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. – Томск: Пеленг, 1993.
82. Чошанов М. Процесс непрерывного конструирования и реорганизации // Директор школы. – 2000. – № 4.
83. Шевандрин Н.И. Социальная психология в образовании. – М.: Владос, 1995.
84. Щуркова Н.Е. Практикум по педагогической технологии. – СПб. : Питер, 2005
85. Бахтин М.М.. Проблемы творчества Достоевского [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.vehi.net/dostoevsky/bahtin/08.html..>

Коротаева Е.В.

**Основы педагогики взаимодействий:
теория и практика.**

ISBN 978-5-7186-0498-6



Подписано в печать _____. Формат 60х84 /16 Бумага для множ. ап.
Печать на ризографе. Уч.-изд. л. 23,5. Тираж _500_ экз. Заказ _____
ГОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет». Отдел
множительной техники. 620017 Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26.
E-mail: uspu@uspu.ru